አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ

በቋንቋዎች ጥናት ፋክልቲ

የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍል

የድህረ ምረቃ መርሃ ግብር

CLEARED FROM ILS LIBRARY

የታች ላይ (Bottom up) የንባብ ማስተማሪያ ሞዴል በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ክሂልን ለማዳበር ያለው ውጤታማነትና ተተግባሪነት፤ አማርኛን በሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ ተማሪዎች ላይ የተካሄደ ጥናት

በ

ግሩም ጥበቡ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ * ADDIS ABABA UNIVERSITY * ILS LIBRARY

የካቲት 2003 ዓ.ም

አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ

በቋንቋዎች ጥናት ፋክልቲ

የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍል

የድህረ ምረቃ መርሃ ግብርየታች ላይ (Bottom up) የንባብ ማስተማሪያ ሞዴል በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ክሂልን ለማዳበር ያለው ውጤታማነትና ተተግባሪነት፤ አማርኛን በሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ ተማሪዎች ላይ የተካሄደ ጥናት

በ

ግሩም ጥበቡ

<u>የፈተና ቦርድ አባላት ማረጋገጫ</u>

ስም ፊርማ

አማካሪ

ፈታኝ

የካቲት 2003 ዓ.ም

የታች ላይ (Bottom Up) የንባብ ማስተማሪያ ሞዴል በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ክሂልን ለማዳበር ያለው ውጤታማነትና ተተግባሪነት፤ አማርኛን በሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ ተማሪዎች ላይ የተካሄደ ጥናት

አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ
በቋንቋዎች ጥናት ፋክልቲ
የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍል

የድህረ ምረቃ መርሃ ግብር

ለተግባራዊ ሥነ-ልሣን አማርኛን ለማስተማር ኤም.ኤ. ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት

በ

ግሩም ጥበቡ

የካቲት 2003 ዓ.ም

ምስጋና

ስቀድሜ ይህ ጥናት የተሳካ እንዲሆን ከፍተኛውን ድጋፍ ለሰጡኝ ለአማካሪ መምህሬ ዶ/ር ብርሃኑ ማቴዎስ ላቀያለ ምስጋናዬን አቀርባለሁ። ትልመ ጥናቱን ከማዘጋጅበት ጊዜ ጀምሮ ይሰጡኝ የነበረው አስተያየትና በእያንዳንዱ ምዕራፍ ላይ በቀናነት የሰጡኝ እርማት ስንቅ ባይሆነኝ ኖሮ ይህ ጥናት ፈፅሞ ዕውን አይሆንም ነበር።

ይህንን ጥናት በገንዘብ በመደጎም የተባበረኝን የአዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ በተለይም ደግሞ አማካሪ መምህር በመመደብ እንዲሁም የቤተ መፃህፍትና የኢንተርኔት አገልግሎት በማቅረብ ከፍተኛ ድጋፍ ያደረገልኝን የኢትዮጵያ ቋንቋዎች ጥናት ክፍልን ሳላመሰግን አላልፍም።

ወ/ት ላቀች ይህንን ጥናት በመተየብና አርትኦት በመስጠት የተጫወተችው ሚና ፈፅሞ አይረሳም። እንዲሁም የአብዲሳ ገመቹ፣የመላኩ መኮንንና ባለቤቱ ወገን፣ የተካልኝ ቦጋለ፣ የሰለሞን መኮንን፣ የፍቃዱ፣የማስረሻ፣ የሃናና የአቶ ግርማ መንግስቱ እንዲሁም የመላ የክፍል ጓደኞቼ ያላሰለሰ ድጋፍ መቼም አይረሳም፤ እወዳችኋለሁ!

ከጎኔ በመሆን አብሮነትን፣ ፍቅርን፣ እህትነትንና ሰው የመሆን ጣዕምን ያጋራሽኝ እሎኛዬ ሙና አሁን ያንቺ ዉለታ ይዘነጋል?!

በልጅነትሽ የመማሩን እድል አላገኘሽም ፣ እድሜ ለወቅቱ መንግስትና በጎልማሳ እድሜሽ መሰረተ ትምህርት ገብተሽ ውዳሴ ማሪያምሽን ማንበብ ችለሻል፤ ቁጭቱ ግን አልተወሽም ነበር። አረቄ አውጥተሽ እየሸጥሽ እኛ ልጆችሽን አስተማርሽ ቤተ ክርስቲያን ስትሄጂ ስለምን እንደምትፀልይ አውቃለሁ ... የሮሜ አሁን እኔ ቃላት ባንጋጋ የናትነት ውለታሽ እንዴት እንደነበር ማስረዳት እችላለሁ? ፈፅሞ!

እህቶቼ ገኒና አበባ ሁሌም ከጎኔ አላችሁ። ተግሳፃችሁና ምክራችሁ እዚህ አድርሶኛል፤ አመሰግናለሁ!

በዚህ ገፅ ስማችሁ ያልተጠቀሰ መምህራን፣ አጋሮቼ የስራ ባልደረቦቼና የትምህርት እድሉን የሰጣችሁኝ የኦሮምያ ብ/ክ/መ እና የነቀምት መምህራን ትምህርት ኮሌጅ ከልብ አመሰግናችኋለሁ።

በመጨረሻም፣ግን ከሁሉም በላይ፣ ሰው አድርጎ የፈጠረኝን እግዚአብሄርን፣ የዘወትር አማላጄን ቅድስት ድንግል ማርያምን ምስጋና ከምድር ለዘላለሙ ይሁን እላለሁ!

አህፅሮተ ፅሑፍ

የዚህ ጥናት ርዕስ "የታች ላይ (Bottom up) የንባብ ሞዴል አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ ለሚማሩ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ክሂላቸውን ከማጎልበት አንፃር ያለው ውጤታማነትና ተተግባሪነት" የሚል ሲሆን ዋነኛ አላማው ያደረገውም ይሄው የታች ላይ (Bottom up) የንባብ ሞዴል አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ ለሚማሩ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ክሂላቸውን ከማጎልበት አንፃር ያለውን ውጤታማነትና ተተግባሪነት ምን ያህል እንደሆነ መፈተሽ ነው። ይህንንም አላማ ከግቡ ለማደረስ አጥኚው በኦሮሚያ ብሔራዊ ክልላዊ መንግስት በነቀምት ከተማ በሚገኘው የጨለለቂ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ላይ ትኩረቱን በማድረግ ተጠኚዎቹን መርጧል። ተጠኚዎቹም የቁጥጥር ቡድንና የሙከራ ቡድን በሚል በዕጣ ናሙና የተከፈሉ ሲሆን፣ የተመረጡትም የ2003 የትምህርት ዓመት የስምንተኛ 'ኤ' እና የስምንተኛ 'ቢ' ክፍል ተማሪዎች ናቸው።ይህ ጥናት አይነቱ ሙከራዊ(Experimental) ጥናት ሲሆን በመረጃ መተንተኛነት በዋነኛነት የተከተለው ዘዴም መጠናዊ የምርምር ዘዴን ነው፤ በዚህም የሁለቱትን ተጠኚ ቡድኖች የቅድመና ድህረ ልምምድ ውጤት ፍትነታዊ በሆነ መልኩ በመመርመር ውሳኔ ላይ ለመድረስ ያለመ ነበር። በተጨማሪም በመረጃ መሰብሰቢያነት እንዲያገለግሉ፣ የፅሑፍ መጠይቅ እና አጥኚው ተሳታፊ የሆነበት የክፍል ምልከታ ማስታወሻ መያዝ በመሳሪያነት ተመርጠው ተግባራዊ ተደርገዋል። በዚሁ መንገድም መረጃው ተሰብስቦ ውጤቱ ተተንትኗል። በጥናቱ የተደረሰበት መደምደሚያ እንደሚያመለክተውም የታች ላይ የንባብ ማስተማሪያ ሞዴልን በመጠቀም በተለይ አማርኛን በሁለተኛ ቋንቋነት ለሚማሩ ተማሪዎች የንባብ ትምህርትን ማቅረብ የተማሪዎቹን አንብቦ የመረዳት ክሂል ከማዳበር አንፃር ጠቀሜታ እንዳለው መረዳት ተችሏል።

ማውጫ

ገፅ

ምስጋና i

አጠቃሎ ii

ማውጫ iii

የሰንጠረዥ ማውጫ vi

የአባሪዎች ዝርዝር vii

ምዕራፍ አንድ

መግቢያ

1.1 የጥናቱ ዳራ 1

1.2 ጥናቱን ለማካሄድ ያነሳሱ ምክንያቶች 3

1.3 የጥናቱ አላማ 4

1.4 የጥናቱ መላምት 5

1.5 የጥናቱ ወሰን 5

1.6 የጥናቱ ጠቀሜታ 5

ምዕራፍ ሁለት

የተዛማጅ ፅሁፎች ቅኝት

2.1 የንባብ ሞዴሎች ታሪካዊ ዳራ 7

2.1.1 የታች ላይ ሞዴል 10

2.1.2 የላይ ታች ሞዴል 11

2.1.3 የተውጣጣ (መስተጋብራዊ) ሞዴል 11

2.2 የታች ላይ የንባብ ሞዴል 16

2.3 አንብቦ መረዳት 16

2.3.1 ቅድመ ንባብ ተግባራት 18

2.3.2 የንባብ ጊዜ ተግባራት 18

2.3.3 የድህረ ንባብ ክንውኖች 19

2.3.4 የአንብቦ መረዳት አሃዶች 21

2.3.4.1 ቃላት 22

2.3.4.2 አረፍተ ነገሮች 25

2.3.4.3 አንቀፆች 26

2.3.4.4 አጠቃላይ ፅሑፍ 27
2.3.5 የተረድኦት ደረጃዎች 27
2.3.5.1 የላይ ላይ ንባብ 28
2.3.5.2 የትርጎማ ንባብ 28
2.3.5.3 ሂሳዊ ንባብ 29
2.3.5.4 ፈጠራዊ ንባብ 30
2.4 በሁለተኛ ቋንቋ ማንበብን ለማስተማር የሚረዱ ስትራቴጂዎች 31
ምዕራፍ ሦስት
ጥናቱ የተከተለው ዘዴ
3.1. የትምህርት ቤትና የተማሪዎች አመራረጥ 35
3.1.1. የትምህርት ቤቶች አመራረጥ 35
3.1.1.1 ቅድመ ጥናት ምልከታ የተደረገባቸው ትምህርት ቤቶች 35
3.1.1.2 ዋናው ጥናት የተደረገበት ትምህርት ቤት አመራረጥ 35
3.1.2. የተማሪዎች አመራረጥ 36
3.2. የምንባቦች አመራረጥና የመልመጃዎች አዘገጃጀት 37
3.3 የመረጃ መሠብሰቢያ ዘዴዎች 37
3.3.1. የቅድመና የድህረ ልምምድ ፈተናዎች አዘገጃጀት 38
3.3.1.1 የቅድመ ልምምድ ፈተና 39
3.3.1.2 የድህረ ልምምድ ፈተና 39
3.3.2 የፅሑፍ መጠይቅ 40
3.3.3. ምልከታ 40
3.4. የክፍል ውስጥ የትምህርት አቀራረብ ዘዴዎች 41
3.5. የመረጃ አተናተን 41
3.5.1. ከፈተና ውጤቶች የተገኘ መረጃ 41
3.5.2. ከፅሑፍ መጠይቅና ከምልከታ የተገኘ መረጃ 41
ምዕራፍ አራት
ከጥናቱ የተገኘ መረጃ ትንተና
4.1. የፈተና ውጤቶች ትንተና 43
4.1.1. የቅድመ ልምምድ የፈተና ውጤት ትንተና 43
4.1.2 የድህረ ልምምድ ፈተና ውጤት ትንተና 46
4.1.3. የመላምት ፍተና 48
4. 2 ከጽሑፍ መጠይቅ የተገኙ መረጃዎች ትንተና 49

4.2.1. በክፍል አንድ (ከተ.ቁ 1-6) ለቀረቡ ጥያቄዎች የተገኘ ምላሽ_____49
4.2.2. በክፍል ሁለት (ከተ.ቁ 1-6) ለቀረቡ ጥያቄዎች የተገኘ ምላሽ_____51
4.2.3 በክፍል ሁለት (ከተ.ቁ 7-18) ለቀረቡ ጥያቄዎች የተገኘ ምላሽ____55
4.3. ከምልከታ የተገኙ መረጃዎች________________________61
4.3.1. በቅድመ ልምምዱ ወቅት ከተካሄደ የክፍል ምልከታ
የተገኘ መረጃ ________________________61
4.3.2. በልምምድ ወቅት ከተካሄደ የክፍል ምልከታ
የተገኘ መረጃ________________________62
ምዕራፍ አምስት
የጥናቱ ግኝት፣ ማጠቃለያና አስተያየት
5.1 ማጠቃለያ________________________64
5.2. የጥናቱ ግኝት________________________65
5.3. አስተያየት________________________67
ዋቢ ፅሑፎች
አባሪዎች

የሰንጠረዥ ማውጫ

ገፅ

1. ሰንጠረዥ 1፡ የቅድመ ልምምድ ፈተና ውጤት ______ 45
2. ሰንጠረዥ 2፡ የቅድመ ልምምድ ፈተና የቲ-ስሌት ንፅፅራዊ ዋጋ ______ 46
3. ሰንጠረዥ 3፡ የድህረ ልምምድ ፈተና ውጤት ዝርዝር ______ 47
4. ሰንጠረዥ 4፡ የድህረ ልምምድ ፈተና ውጤት ንፅፅራዊ ትንተና ______ 48
5. ሰንጠረዥ 5፡ የመላምት ፍተና ውጤት ትንተና ______ 49
6. ሰንጠረዥ 6፡ በጥናቱ ተሳታፊ የነበሩ ተማሪዎችን ዳራ የያዘ ሰንጠረዥ ______ 50
7. ሰንጠረዥ 7፡ የተማሪዎቹን ቅደም ልምምድ ችሎታ /ዳራ/ አስተያየት የሚያሳይ ሰንጠረዥ ______ 53
8. ሰንጠረዥ 8፡ ምንባቦቹ ከተለያዩ ምንጮች የተገኙ ስለመሆናቸውና ለአንብቦ መረዳት ክሂል ያላቸውን ጠንካራ ጎን በተመለከተ የቀረበ ሰንጠረዥ ______ 56
9. ሰንጠረዥ 9፡ በልምምድ ትምህርቱ ወቅት የቀረበውን ምንባብ አንብቦ ለመረዳት ከመምህሩ ድጋፍ ስለመደረጉና አዳዲስ ስልቶች ስለመተዋወቃቸው የተማሪዎቹን ምላሽ የሚያሳይ ሰንጠረዥ ______ 58
10. ሰንጠረዥ 10፡ በልምምዱ የተካተቱት ተጠኚዎች ልምምዱን በፈቃዳቸው መካተታቸውን የሚያሳይ ሰንጠረዥ ______ 61

የአባሪዎች ዝርዝር

1. አባሪ ሀ: ምንባብ አንድ (ቅድመ ልምምድ ፈተና)
2. አባሪ ለ: ምንባብ ሁለት
3. አባሪ ሐ: ምንባብ ሦስት
4. አባሪ መ: ምንባብ አራት (ድህረ ልምምድ ፈተና)
5. አባሪ ረ: የክፍል ትግበራ መርሃ ግብር
6. አባሪ ሸ: የምልከታ ማስታወሻ
7. አባሪ ቀ: የፅሑፍ መጠይቅ
8. አማሪ በ: ፎቶ ግራፎች

ምዕራፍ አንድ

መግቢያ

1.1 የጥናቱ ዳራ

ማንበብና መፃፍ (literacy) ወደ የሰው ልጆች ባህል የተቀላቀሉት፤ በአንፃራዊነት በቅርብ ጊዜ ነው ማለት ይቻላል። የሰው ልጆች በንግግር ከአራት ሚሊዮን አመታት በፊት ጀምረው እስከ ዛሬ እየተገለገሉበት እንዳሉ ሲገመት፣ የንግግር ድምፆቹን በወካይ ፊደላት አማካኝነት በፅሑፍ መጠቀም ከጀመሩ ግን ከ4,000 እስከ 5,000 ዓመታት በላይ አልተጓዙም። እስከ 20ኛው መቶ ክፍለ ዘመን መዳረሻ አብዛኛው የአለም ህዝብ ማንበብና መፃፍ አይችልም ነበር። ይሁን እንጂ በአሁኑ ወቅት ያለው ህብረተሰብ ሁሉም የሰው ልጅ ከመሀይምነት እንዲላቀቅ አንብቦ እንዲረዳ የሚፈልግ ሆኗል። በዚህም በእያንዳንዱ ትምህርት ቤት ለሚቀርቡ የዕውቀትና የክሂል ዘርፎች የንባብ ክሂል ትምህርት መሠረታዊውን ቦታ እንዲይዝ ተደርጓል።/Patrica እና Pamela 2004/።

ማንበብ በፅሑፍ የቀረቡ ሀሳቦችን አጣጥሞ መረዳትን ያሳያል። አንድ ሀሳብ ድምፅን በሚወክሉ ጭረቶች አማካኝነት የማስተላለፍንና ማሰማትንም ጭምር ይመለከታል። የቃላትና የሀረጎችን ትርጉም በመረዳት አቀነባብሮና አያይዞ የሃሳብ ሰንሰለትን መፍጠርንም ያጠቃልላል። ማንበብ፣ ሆሂያትን፣ ቃላትን፣ ቃላትንና አረፍተ ነገሮችን በመረዳት የምንለይበት፣ ለምን እንደተነገሩ መተርጎምንና ከሌሎች ጉዳዮች ጋር የማገናዘብን ሁኔታ የምንፈጥርበት የቋንቋ ክፍል ነው /ሰለሞን ዮሐኒስና ሌሎች 1994፡ 122/።

ንባብ ከሰው ልጅ ተግባራት ሁሉ እጅግ ውስብስብ ነው የሚሉት /Shaywitz: 2003/ ናቸው። እሳቸው እንደሚሉት የንባብ ውስብስብነት /አስቸጋሪነት/ በሁሉም ቋንቋዎች ውስጥ የሚያጋጥም ክስተት ነው፤ ምንም እንኳ የክብደቱ መጠን ቋንቋዎቹ እንደሚከተሉት የአፃፃፍ ስልት የተለያየ ቢሆንም። በዚህም ምክንያት ነው ገና ከጅማሮው ህፃናት የንባብ ክሂል ባለቤት እንዲሆኑ ረጅም ጊዜ ተወስዶ የሚሰራበት። Patrica እና Pamela (2004) እንደሚሉት በመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት ቤት ንባብን ያልተለማመደ ህፃን በሁለተኛ ደረጃ ትምህርቱ ወቅት ጥሩ አንባቢ ይሆናል ተብሎ አይጠበቅም።

እነ Carrell፣ (1988a)፣ Grabe እና Stoller (2001) ፣ Richards እና Renandya (2002) የንባብ ትምህርት በተለይ በውጭ ወይም በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት ላይ ከፍተኛ ጠቀሜታ እንዳለው ያስረዳሉ። ከዚህም አባባላቸው ማጠናከሪያ ይሆን ዘንድ ሁለት ምክንያቶችን ይሰነዝራሉ። እነዚህም፡-

ሀ. አብዛኞዎቹ የውጭ /ሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ምንባብን እንደ አንድ ዋነኛ ግባቸው ስለሚቆጥሩትና

ለ. በርካታ ስነ ትምህርታዊ ጉዳዮች የሚከናወኑትም በንባብ አማካኝነት በመሆኑ ነው

ምንም እንኳ ንባብን ለመበየን ቀደም ሲል የተጠቀሱትና ሌሎች በርካታ ብያኔዎች ቢቀርቡም፣ ንባብን እንዲህ ነው ብሎ በነጠላ አረፍተ ነገር መግለፅ ግን እንዲሁ ቀላል ነገር ተደርጎ መታየት የለበትም። ለምሳሌ ያህል Grabe እና Stoller (2002፡9) ስለንባብ ምንነት ሲገልፁ "... በፅሑፍ ከቀረበ ምንባብ ፍችን ማውጣትና ፍችን በተገቢው መልኩ መተርጎም የሚያስችል ክሂል ነው" በማለት አስቀምጠውታል። ይህ ብያኔ የሚያመለክተውም ምንባብ በቀጥታ ከፍች ጋር የሚያያዝ መሆኑን ነው።

በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ክሂል ዙሪያ የተደረጉ ጥናቶች የሚጠበቀውን ያህል ናቸው ባይባልም፣ በተለያዩ ጊዜያት ግን ከንባብ ክሂል ጋር ተያያዥነት ያላቸው ጥናቶች ተከናውነዋል። ከነዚህ ጥናቶች የመጨረሻ ውጤት ማየት እንደሚቻለውም በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ በተማሪዎች ዘንድ ያመጣው ለውጥ እምብዛም አመርቂ አይመስልም።

ከዚህ ጥናት ጋር ተዛማጅነት ካላቸው ጥናቶች የሚከተሉት ይገኙባቸዋል ጌታቸው አዱኛ (1986) ፤አጥናፉ ዋሲ (1989)፤ ማስተዋል ውብተ (1989)፤ ሰለሞን ሀለፎም (1990)፤ የኔሰው ደሴ (1990)፤ እንግዳ ዘውዴ (1992)፤ የሺጥላ ምንይልሸዋ (2000)።

ከላይ ለማሳያነት ከተዘረዘሩትና በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ክሂል ነክ ጥናቶች የተወሰኑትን ዘርዘር አድርገን እንመልከት:-

ማስተዋል (1989፡49) "የከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች በአማርኛ የመረዳት ችሎታ..." በሚል ርዕስ ለሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ባቀረቡት ጥናት የተማሪዎቹ የንባብ ክሂል ችሎታ በዝቅተኛ ደረጃ ላይ እንደሚገኝ አመልክተዋል። ለዚህ የተማሪዎቹ የንባብ ክሂል ዝቅተኛ መሆን በዋነኛነት ተጠያቂው የንባብ ትምህርቱ የሚቀርብበት ስነ-ዘዴ (የቃል ንባብ) እንደሆነ ተጠቁሟል። እንደመፍትሔም የተሻለና ዘመናዊ ዘዴን ተጠቅሞ ትምህርቱን ማቅረብ ተገቢ መሆኑን ጥናቱ ይመክራል።

ሰለሞን (1990፡3)ም በበኩላቸው "በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በሚሰጠው የቋንቋ ትምህርት የንባብ ክሂልን እንዴት ማዳበር ይቻላል?" በሚል በመፅሔተ ትምህርት ላይ ባሰፈሩት ፅሑፍ፣ የተማሪዎች የንባብ ክሂል በዝቅተኛ ደረጃ ላይ እንደሚገኝ ጠቁመው፣ ከማስተዋል (1989) ጋር በሚቀራረብ መልኩ ለችግሩ መፍትሔ የሚሆነውም ልዩ ልዩ ዘመናዊ የንባብ ማስተማሪያ ስልቶችን፣ ረጅም ጊዜ የዘለቀውንና ተለምዷዊውን ዘዴ ለመተካት፣ ስራ ላይ ማዋል ነው ይላሉ።

የኔሰው (1990)ም ከላይ የተዘረዘሩት ጥናቶች የደረሱበትን ድምዳሜ የሚቀበሉ መሆኑን በጥናታቸው መግቢያ አመልክተው ለንባብ ክሂል አለመዳበር ለሚጠቀሱ ችግሮችም በመፍትሔነት የመስተጋብራዊ የንባብ ማስተማሪያ ሞዴል መጠቀምን ተገቢ ጉዳይ አድርገው በጥናታቸው መደምደሚያ ላይ አመልክተዋል። ከዚሁ ጋር በተያያዘ መልኩም እንግዳ ዘውዴ (1992) የላይ ታች /top-down/ የንባብ ማስተማሪያ ሞዴል ተማሪዎች ከሚያነቡት ምንባብ ውስጥ ተፈላጊውን መረጃ መርጠው እንዲወስዱ የሚያስችላቸው ዘዴ በመሆኑ መምህራን ሞዴሉን በንባብ ትምህርት ክንውን ወቅት ስራ ላይ ቢያውሉት ውጤታማ ሊሆኑ እንደሚችሉ በ9ኛ ክፍል ላይ ባካሄዱት ጥናት ማረጋገጣቸውን ጠቁመዋል።

1.2 ጥናቱን ለማካሄድ ያነሳሱ ምክንያቶች

ከላየ በ1.1 ስር እንደተመለከተው በሀገር ውስጥ የተደረጉት አብዛኛዎቹ ጥናቶች፤ የተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ በዝቅተኛ ደረጃ ላይ እንደሚገኝ የሚጠቁሙ ናቸው (ጌታቸው አዱኛ 1986፤ማስተዋል ውበቱ 1989፤ እንግዳ ዘውዴ 1992)። እነዚህ ጥናቶች እንደሚያመለክቱት ለንባብ ክሂል አለመጎልበት ዋነኛ ተጠያቂው የክፍል ውስጥ የትምህርት አቀራረቡ ወይም የስነ ዘዴው አመቺ አለመሆን ነው ። ከዚህም በተጨማሪ የሚነበበው ፅሑፍ

ሳቢነትና ተመጣጣኝነት፣ የተማሪ የክፍል ውስጥ ብዛት፣ ለትምህርቱ የተመደበው ክፍለ ጊዜ ማነስ ወዘተም በአደናቃፊነት ተዘርዝረዋል።

ከላይ የተጠቀሱት ጥናቶች ቀደም ሲል አጥኚው ተማሪዎቹ በአማርኛ የንባብ ትምህርት ደካማ የሆኑበት ምክንያት ቋንቋውን መማር ካለመፈለግ የመነጨ ሊሆን ይችላል ብሎ የያዘውን እምነት ሙሉ በሙሉ ያስለወጠ ነበር፤ ምንም እንኳ ይህም በራሱ አንድ ችግር ሊሆን ቢችልም። ችግሩ ይህ ካልሆነ ታዲያ በስራ ላይ በቆየባቸው አመታት ያጋጠሙት የተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችግር እንዴት ሊቀረፍ ይችላል? የሚል ጥያቄም ያጫረ በመሆኑ ይህንን ከፍተኛ ችግር በተወሰነ ደረጃም ቢሆን ለመቀነስ በማሰብ ወደ ጥናቱ ገብቷል። በሌላ በኩልም እስካሁን በንባብ ዙሪያ በአዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ የተከናወኑት ጥናቶች፣ ከተወሰኑት በስተቀር፣ በጥናቱ ዳራ እንደተመለከተው፣ በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ላይ አብዛኛውን ትኩረታቸውን የደረጉ በመሆናቸው፣ የአንዳኛ ደረጃ የንባብ ትምህርት አሰጣጥስ ምን ይመስላል? እዚያ ያለው ችግርስ እንዴት ሊወገድ ይችላል? የሚሉት ጉዳዮች በተጨማሪነት አጥኚው ሙሉ በሙሉ ወደ ጥናቱ እንዲሳብ አድርገውታል።

1.3 የጥናቱ አላማ

የዚህ ጥናት አጠቃላይ አላማ የታች ላይ /bottom up/ የንባብ ሞዴል አማርኛን በሁለተኛ ቋንቋነት ከሚማሩ ተማሪዎች አንፃር አንብቦ የመረዳት ክሂላቸውን ለማዳበር ያለውን ውጤታማነትና ተተግባሪነት መፈተሽ ነው። ይህንንም መሰረት በማድረግ የሚከተሉት ዝርዝር ጥያቄዎች በጥናቱ ይመለሳሉ ተብሎ ይታመናል።

ሀ. የታች ላይ ሞዴል በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሻሻል ጠቀሜታ ይኖረዋል?

ለ. ተማሪዎች ይህንን ሞዴል ተጠቅመው ምን ዓይነት የንባብ ክሂሎችን ሊያዳብሩ ይችላሉ?

መ. ተማሪዎች ከታች ላይ የንባብ ትምህርት አቀራረብ ልምምድ በኋላ የሚቀርብላቸውን ትምህርትና ልምምድ ይወዱት ይሆን? ለምን?

ሠ. ይህንን የንባብ ማስተማሪያ ሞዴል መምህራን በብዛት ይጠቀሙበታል? ለምን?

1.4 የጥናቱ መላምት

የዚህ ጥናት ዋነኛ አላማ የታች ላይ የንባብ ማስተማሪያ ሞዴል አማርኛን በሁለተኛ ቋንቋነት የሚማሩ ተማሪዎችን የአንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማሻሻል የለውን ጠቀሜታ በፍትነታዊ (ምርምራዊ) ዘዴ ለማረጋገጥ መሞከር ነው። ይህንን አላማ ከግብ ለማድረስና ውጤታማነቱን ፈትሾ ለመረዳት ጥናቱ የሚከተሉትን ሁለት መላምቶች ይዞ ተነስቷል።

ሀ. ከሙከራ ጥናቱ በኋላ በቁጥጥር ቡድኑ (Control group)ም ሆነ በሙከራ ቡድኑ (experimental group) መካከል የችሎታ መበላለጥ አይታይም (Ho = አልቦ መላምት)

ለ. ከሙከራ ጥናቱ በኋላ በቁጥጥር ቡድኑ (Control group) እና በሙከራ ቡድኑ መካከል የጎላ የችሎታ መበላለጥ ይኖራል (H1 = አማራጭ መላምት)

1.5 የጥናቱ ወሰን

ይህ ጥናት በኦሮሚያ ክልላዊ መንግስት በነቀምት ከተማ በሚገኘው ጨለለቂ 1ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ላይ የተወሰነ ነው። በጥናቱ ሁሉንም በክልሉ የሚገኙ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ለማካተት የጊዜና የገንዘብ አቅም ስለሚወስነው የተጠቀሰው ትምህርት ቤት ብቻ በታለመ ናሙና ተመርጧል። ከዚህም በተጨማሪ የጥናቱ የመረጃ መሠብሰቢያ መሣሪያዎች የሆኑት የክፍል ምልከታና ቅድመና ድህረ ልምምድ ፈተናዎች የትምህርት ቤቱንና የመምህራንን ፈቃደኝነት የሚጠይቁ በመሆናቸውና ትምህርት ቤቱ በዚህ ጉዳይ ላይ የተስማማ በመሆኑ የጥናቱ ተተኳሪ ሆኗል። በክፍል ደረጃም በ2003 ዓ.ም ስምንተኛ ክፍል በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ብቻ ተወስኗል። ይህም ተማሪዎቹ ጀማሪ በሚያስብላቸው ደረጃ ላይ የሚገኙ የቋንቋው ተማሪዎች ስለሆኑ ከወዲሁ በሁለተኛ ደረጃ ትምህርታቸው ሊያጋጥሟቸው የሚችሉትን ችግሮች ለመቅረፍ ያስችላል ተብሎ በመገመቱ ነው። በተያያዘ ሁኔታም ይህ ጥናት የታች ላይ የንባብ ሞዴልን ተግባራዊ በማድረግ ብቻ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎቹ አንብቦ የመረዳት ክሂላቸው መሻሻል አለመሻሻሉን ፍትነታዊ በሆነ ሁኔታ ለመመርመርና ድምዳሜ ላይ ለመድረስ የሚሞክር ነው። ከዚህ ውጪ ሌሎች ጉዳዮችን አይመለከትም ማለት ነው።

1.6 የጥናቱ ጠቀሜታ

የዚህ ጥናት መከናወን ቀጥለው የተዘረዘሩት ጠቀሜታዎች ይኖሩታል ተብሎ ይታመናል።

- በዝቅተኛ ደረጃ ላይ የሚገኘውን የተማሪዎች የንባብ ክሂል ችሎታን ለማሻሻል

የሚጠቅሙ አማራጮችን ያቀርባል

- በመማር ማስተማሩ ሂደት ተሳታፊ የሆኑት መምህራን ስለ ንባብ ትምህርት አቀራረብ የተሻለ ግንዛቤ ስለሚኖራቸው፣ ተማሪዎቻቸውን የበለጠ እንዲረዱቸው ያስችላል
- ለመርሃ ትምህርት ቀራጮችና ለመፃሕፍት አዘጋጆች በመነሻነት የሚያገለግሉ ጥቆማዎችን ሊያጎለብት ይችላል
- ለሌሎች ተመሳሳይ ጥናቶች በመነሻነት ሊያገልገል ይችላል

ምዕራፍ ሁለት

የተዛማጅ ፅሁፎች ቅኝት

በዚህ ምዕራፍ ስር አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ ለሚማሩ ተማሪዎች የታች ላይ የንባብ ሞዴል የንባብ ትምህርት አቀራረብ ያለውን ተተግባሪነትና ውጤታማነት መፈተሽ በሚል ርዕስ አጥኚው ይዞ የተነሳውን አላማ ከግቡ ለማድረስ በመነሻነት የሚያገለግሉና ጥናቱም ፅንሰ ሀሳባዊ መሠረት ይኖረው ዘንድ የሚረዱ ከተለያዩ የመረጃ ምንጮች የተገኙ ትንታኔዎች ተዋቅረዋል።እነዚህም፣ ለአካሄድ ያመች ዘንድ፣ በንዑሳን ክፍሎች ተከፋፍለው ቀርበዋል።

2.1 የንባብ ሞዴሎች ታሪካዊ ዳራ

ከትምህርት መስፋፋት ጋር በተያያዘ "የንባብ" ፅንሰ ሐሳብም መሻሻልና እድገት እያሳየ መጥቷል። በአሁኑ ወቅት አይነተኛ አንባቢ የሚባለው በፅሑፍ የቀረበለትን ምንባብ በፀጥታ ሲያነበውና ተፈላጊ የሚለውን መረጃ ብቻ መርጦ ሲወስድ፣ ሲጠቀምበትና ሲየብላላው ወይም ራሱን ሲያዝናናበት ነው። በተቃራኒው በ18ኛው እና በ19ኛው መቶ ክፍለ ዘመናት ምንባብ በተለየ መልኩ ይታይ ነበር። በነዚህ ዘመናት ንባብ ማለት በአለማቀፍ ደረጃ ታዋቂነት ያላቸውን የሀይማኖት መፃህፍት ይዘቶችን ድምፅን ከፍ አድርጎ ማንበብ ነው፤ ለምሳሌ ከመፅሐፍ ቅዱስ (Darnton 1984) ይሁን እንጂ Just እና Carpenter (1987) እንደሚሉት በተጠቀሱት ክፍለ ዘመናት የተወሰነ ቁጥር ያላቸው አዋቂዎች ማንበብ ይችሉ ነበር፤ ምንም እንኳ በጣም ጥቂቶቹ ብቻ ለየት ያሉ ፅሁፎች የያዙትን ፍሬ ነገር አንብበው መረዳት ይችሉ የነበሩ ቢሆኑም።

በንባብ ዙሪያ ጥናቶች መደረግ የጀመሩት ከአንድ ክፍለ ዘመን የዘለለ እንዳልሆነ በጥናቱ ዳራ ስር ተጠቅሷል። ይሁን እንጂ በተደራጀና በተጠና መልኩ በንባብ ዙሪያ ጥናት ለማድረግ በተጨባጭ ሥራ ከተጀመረ ከግማሽ ክፍለ ዘመን አይበልጥም። ለዚህም በምክንያትነት የሚጠቀሰው ለንባብ ትምህርት መሠረት የሆኑ ንድፈ ሀሳቦችና መላምቶች እስከ 1950ዎቹና 1960ዎቹ አጋማሽ ድረስ በግልፅ ተነድፈው አለመቅረባቸው ነው (Samuels and Kamil 1984 22)።

በብዙዎች ዘንድ እንደሚታመነው የስነልሳንና አዕምሮታዊ ጉዳዮችን የሚመረምሩ የስነ-ልቡና ጥናቶች መጐልበት በተለይም በChomsky (1965) እና (1968) "የስነ-አገባብ መላምት ገፅታዎች" እና "ቋንቋና አንጎል" እንደየቅደም ተከተላቸው በሚል የተፃፉት ፅሑፎች በንባብ ላይ ሳይንሳዊ ጥናቶች እንዲካሄድ መነቃቃትን ፈጥረዋል። በዚህም መንገድ የGoodman (1966, 1976, 1970) እና የSmith (1971) የስነ-ልቦና ስነ-ልሳን ስራዎች የንባብ ሞዴሎች እንዴት መተግበር እንዳለባቸው ንድፈ ሃሳባዊ መላምቶች ፈጥረዋል፤ በዚህም ለንባብ ሞዴሎች መስፋፋት በባለውለታነት ሊጠቀሱ የሚችሉ ናቸው ማለት ይቻላል።

ለግንዛቤ ይረዳ ዘንድ እስካሁን ከተከሰቱት የንባብ ሞዴል አይነቶች አለፍ አለፍ እያልን የተወሰኑትን እንመልከታቸው።

Carroll (1964) በእይታዊ ማነቃቂያዎች በመጀመርና የንግግር ቋንቋን መልሶ በመቅረፅ አንድ መስመራዊ የሆነ ንድፍን ተከትሎ የንባብ ብያኔን አጎልብቷል፤ የCarroll ጥናት ወሳኝ ለሆኑ ግኝቶች መስፋፋትም ሚና እንደተጫወተ ይነገራል። ይሁን እንጂ ይህ ሞዴል ንባብን ለማስተማሪያነት ከመዋሉ አኳያ የበኩሉ ጠንካራ ጎን ቢኖረውም የተወሰኑ ክፍተቶችም እንዳሉበት መረዳት ይቻላል። ከደካማ ጎኖቹ መካከል የሚጠቀሱለትም በደምሳሳው በማብራራት ላይ ያተኮረ፣ በግልፅ ያልተቀመጠና በርካታ መታለፍ ያልነበረባቸውንም ደረጃዎች ያለ አሳማኝ ዝርዝር ያላካተተ በመሆኑ ነው።

Goodman (1970) ራሱን የቻለና ተዋቃሪዎቹ በተለያዩ ደረጃዎች የሚገለፁበት ቀመር ያለው የንባብ ሞዴል አስተዋውቋል። የዚህ ሞዴል ቀመርም የንባብ ባህሪያትን የማብራራትና የመገመት አቅም አለው። ይህ ተከታታይነት ባላቸው ቻርቶች (flowchart) የተዋቀረው ሞዴል የተዋወቀው በ1966 የነበረ ሲሆን እስከ 1988 ድረስም በርካታ ማሻሻያዎች ተደርገውለታል።

ሁሉም የGoodman ስራዎች ማለት ይቻላል፣ ትኩረታቸውን ያደረጉት የአንባቢዎች ምርጫ ከሚያነቡት ምንባብ ውስጥ ባሉት ጥቃቅን ጉዳዮች (እንደ ፊደላት፣ ስነ-ምዕላዳዊ ፍንጮች) ላይ ሳይሆን በተቃራኒው በምንባቡ አጠቃላይ ፍች/ትርጉም/ ይዘት ላይ ነው የሚል አንድምታ የሚሰጡ ናቸው። የGoodman ስራዎች ቀደም ሲል ከነበሩትም ሆነ አሁን ካሉት ፀሐፊዎች

ጋር ሲነፃፀሩ ንባብን በማስተማር ላይ ያደረሱት አወንታዊ ተፅዕኖ ከፍተኛ ነው። በትክክልም፣ በበርካታ የማስተማሪያ መፅሐፍት ውስጥ በሚቀረፁ መልመጃዎች ላይ አሻራውን አሳርፏል። በዚህም በንባብ ላይ የስነ-ልቦና ስነ-ልሳንን አቀራረብ በመከተል እውቅናን አትርፏል።

Smith (1971)ም በበኩሉ የስነ-ልቦናዊ ስነ-ልሳንን ፈለግ የተከተለ ሞዴል ይዞ ብቅ እንዳለ ይናገራል። ነቃፊዎች ግን የSmith ሞዴል በሁሉም የንባብ ሞዴሎች ውስጥ ሊገኝ የሚችለውን የስነ-ልሳንን የአዕምሮታዊ ሂደት ገለፃ ከመያዙ በስተቀር እንደሞዴል የተለየ የሚያደርገው ነገር እንደሌለ ይዘረዝራሉ፤ ለምሳሌ ያህልም (Anderson 1999) እና Wallace (2001) ይጠቀሳሉ ። እንደ Goodman ሁሉ፣ እሱም ትርጉም የሚመነጨው ወዲያው ነው ወይስ ከድምፀ ልሳናት ወደ ቃላት ከቃላት ወደ አረፍተ ነገር በሚደረግ ሽግግሮሽ ነው የሚለውን ለይቶ ለማሳየት ሞክሯል። በዚህም የSmith ሞዴል የንባብ ሞዴልን ከማበርከቱም በላይ፣ በየትኛውም የቋንቋ ደረጃ ላይ (በፊደላት፣ በቃላት፣ በአረፍተ ነገርና በንግግር ደረጃ) የሚደረግ ልምምድ ወይም ድግግሞሽ አንባቢው ዘና እንዲልና የቀደመ ዕውቀቱን ተጠቅሞ ለሚያነበው ነገር ፍቺ እንዲሰጥ ያስችለዋል የሚባል ነው።

ከላይ ከቀረበው ማብራሪያ መረዳት እንደሚቻለውም የSmithና የGoodman ስራዎች በአብዛኛው ተመሳሳይነት አላቸው፤ ይህም ለትንበያና ለዳራዊ እውቀት አስፈላጊነት አፅንኦት ሰጥተው ከማቅረባቸው ጋር የተያያዘ ነው ማለት ይቻላል። ከዚህ በመነሳትም ሁለቱ ግለሰቦች የሚያራምዱት የንባብ ሞዴል አይነት የ"ላይ ታች" የንባብ ሞዴል ነው ማለት የሚቻል ይሆናል ማለት ነው። ከዚህ በመቀጠል የተነሳውና የተለየ አካሄድን ያስተዋወቀው Gough (1972) ነው።

Gough (1972) የንባብ ሞዴሉን የመሰረተው የመረጃ ኡደት (ማብላላት) በተለያዩ አዕምሮታዊ ሂደቶች ላይ የሚያሳድረውን ተፅዕኖ በመመርመር ላይ ነው። የGough የንባብ ሞዴል በፅሑፍ የሰፈረ ምንባብ ለአንባቢ ሲቀርብ አንባቢው የምንባቡን አጠቃላይ መልዕክት ወይም ፍች ከመረዳቱ በፊት እያንዳንዳቸውን የተቀረፁ ፊደላት /ቅንጣቶች/ መለየትና በአዕምሮው ውስጥ ቅርፅ ማስያዝ አለበት የሚል ስለነበር እንደ Goodman ሌላ አከራካሪ ጉዳይ ይዞ ቀርቧል ያስብለዋል።

Rumelhart (1977) ተግባቦታዊ ሞዴልን በመምረጥ፣ አንባቢውን የሚማርከ፣ በርከት ያለና መረጃን ከተለያየ አቅጣጫ የቃና ምንባብ የሚመሠርተው አውዳዊ ጉዳዮችን መሠረት ያደረገ ከሆነ ነው የሚል አቋሙን አሳይቷል። በዚህም የመረጃ ማብላላት (ውደት) በአብዛኛው በንባብ መስክ ላይ የተመሠረተ እንደሆነ አሳማኝ መረጃ አቅርቧል። በዚህም LaBerge እና Samuelsን የቀደመ ሥራ መልሶ አጠናቅሮታል። በ1981ም ከMcClelland ጋር በመሆን ሥራውን እንደገና በማነቃነቅ በቃላት አስተምህሮት ጥናት እንዲካሄድ ጥረት አድርጓል።

Wallace (2001) በተለያዩ ጊዜያት የተነሱትን የንባብ ሞዴሎች የዕድገት ደረጃ በመመርመር በሦስት አጠቃላይ ምድቦች ተጠቃለው ሊታዩ እንደሚችሉ ታስረዳለች። በነዚህ ሞዴሎች ውስጥም የአንባቢው ሚና ምን እንደነበር ለመተንተን ሞክራለች። እንደ Wallace አተያይ የአንባቢው ሚና ተለይቶ በመደበኛነት የተዋቀረው በ80ዎቹ እና በ1990ዎቹ በነበረው ጊዜ ነው። ቀደም ባሉት ዘመናት ምንባብ እንደ ፍዝ (Passive) ተግባር ይቆጠር ነበር፤ ቀጥሎም የአንባቢው ሚና ተለውጦ አንባቢው ከፅሑፍ ውስጥ "ፍቺን የሚቃርም" ተደርጎ ተቆጠረ (Wallace 2001፡ 22)። በኋላም ምንባብ እንደ መስተጋብራዊ ክንዋኔ መቆጠር ጀመረ። Wallace እንደምትለው የታች ላይ ሞዴልን ስልት ተጠቅሞ የሚያነብ አንባቢ "ፍዝ"/passive/ ሲሆን የታች ላይ አንባቢ ደግመ ንቁ (active) እና የመስተጋብራዊ ሞዴልን የሚጠቀም አንባቢ ደግሞ በተግባቦት ክሂል የተካነ (interactive) ነው።

ወደ ዋናው የጥናቱ ርዕሰ ጉዳይ (የታች ላይ ሞዴል) ከመግባታችን በፊትም ጠቅለል አድርገን ሦስቱን የንባብ ሞዴሎች እንመልከታቸው፡-

2.1.1 የታች ላይ ሞዴል /Bottom up model/

Grabe እና stoller (2005) እንደሚያስረዱት አንድ አንባቢ የተለመዱ መስመሮችን (mechanical patterns) በመከተል በሚያነበው ፅሑፍ ውስጥ የሰፈረውን መልዕክት ቅንጣት በመልቀም ትርጉም ለመፍጠር ይጥራል። በዚህም በአንባቢውና በፅሑፉ መካከል ያለው መስተጋብር በጣም ጥቂት ወይም ምንም ጣልቃ ገብነት በአንባቢው የቀደመ ዕውቀት አይደርስበትም። Anderson (1999) እንደሚየስረዳው በዚህ የቅንጣት-በቅንጣት አዕምሮታዊ የትርጎማ ሂደት አንባቢው በቅድሚያ ፊደላትን በተናጠል ማወቅ ይጠበቅበታል፣ ከዚያም ቃላትን ይለያል፣ በመጨረሻም እነዚህን ቃላት በማቀናጀት ፀሐፊው ሊያስተላለፍ የፈለገው

ፍች ላይ ይደርሳል። ከሌላ አቅጣጫ ሲታይም የታች ላይ የንባብ ሞዴል መስመራዊ (Serial) ሞዴል ነው ብሎ በማጠቃለል መበየን ይችላል። በዚህም አንባቢው በፅሑፍ የሰፈሩትን ቃላት በማየት ይጀምራል፣ ፊደላቱ የያዙትን የፅሑፍ ቅርፅ ይለያል፣ ምልክቶቹን ከድምፅ ጋር ያስተሳስራል ወይም ይተረጉማል፣ ቃላቱን ይለያል፣ ከቃላቱም በመነሳት ፍች ላይ ይደርሳል (Paran 1997፤ Alderson 2000)።

2.1.2 **የላይ ታች ሞዴል** / Top down model/

ከታች ላይ የንባብ ሞዴል በሚቃረን መልኩ፣ በላይ ታች የንባብ ሞዴል አንባቢው የቀደመ ዕውቀቱን ከሚያነበው ፅሑፍ ጋር ያቆራኛል። Grabe እና Stoller (2002) አፅንኦት እንደሚሰጡት የላይ ታች ሞዴል የንባብ ተቀዳሚ ተግባር የሚመራው በዋናነት በአንባቢው ግብና ግምት እንደሆነ ነው። ለዚህም ነው የላይ ታች ሞዴሎች አንባቢው ስለሚያነበው ፅሑፍ (መረጃ) የተለያዩ ግምቶችን እንደሚይዝና የእነዚህንም ግምቶች ትክክለኛነት ለማረጋገጥ ወይም ግምቶቹ ስህተት ከነበሩ ለማረም በቂ መረጃ ከፅሑፉ በመውሰድ የሚታወቅ አድርገው የሚመለከቱት።

የላይ ታች ሞዴል አቀራረብ አዕምሯዊ ምስልን (Schema) በንባብ ወቅት ለአንባቢው ተረድኦት ወሳኝ ጉዳይ እንደሆነ በመቁጠር ትኩረት ይሰጥበታል (Alderson 2000)። የ'schema' ንድፈ ሐሳብ አንባቢዎች ወደ ፅሑፉ ይዘውት ከሚመጡት ነገር ላይ ትኩረት የደርጋል፤ በዚህም ይህ ንድፈ ሃሳብ በላይ ታች የንባብ ሞዴል ውስጥ የማይናቅ ሚና አለው፤ የቀደመ ዕውቀት (background knowledge) በንባብ ላይ ያለውንም ውጤታማነት ለመግለፅ ይሞክራል። ስለሆነም የአንባቢዎች የቀደመ ዕውቀት ከሚያነቡት ፅሑፍ የሚያገኙት ተረድኦት ላይ ተፅዕኖ እንደሚያሳርፍ ይታመናል።

2.1.3 **የተውጣጣ (መስተጋብራዊ) ሞዴል** / The interactive model/

በታች ላይና በላይ ታች ሞዴሎች ላይ የሚቀርበው ሂስ ንድፈ ሃሳባዊያን ሌላ አማራጭ የንባብ ሞዴል እንዲያበረክቱ ምክንያት ሆኗቸዋል፤ ይህም መስተጋብራዊ (interactive) ሞዴል ይባላል። መስተጋብራዊ ሞዴሎች የታች ላይ እና የላይ ታች ሞዴሎች ፍሬ ነገሮችን አጣምረው ይዘዋል (Anderson 1999) በመስተጋብራዊ ሞዴሎች አንባቢው ፊደላትን ለይቶ ለማወቅ ፈጣን መሆን ይጠበቅበታል፤ ይህም በላይ ታች የንባብ ሞዴል ስልት የሚጠቀም

አንባቢ የሚተገብረው ነው። ቃላቱን በፍጥነት መለየት ብቻ ሳይሆን፣ የንባብ ብቃቱም ፈጣን መሆን አለበት።

Harmer (2001)፣ በታች ላይ እና በላይ ታች የንባብ ሞዴሎች መካከል ያለውን ልዩነት ሲያስረዳ የመጀመሪያው በጫካ ውስጥ ሆኖ እያንዳንዱን ዛፍ ከመመርመር ወይም በሆነ ነገር መካከል ላይ ሆኖ ሌላ ሰው የሚገኝበትን ስፍራ ለማወቅ ከመሞከር ጋር ሲያይዝ፣ ሁለተኛው ደግሞ ከላይ ሆኖ አንድ ነገርን አዘቅዝቆ እንደመመልከት ይቆጠራል በማለት ያስረዳል።

Eskey እና Grabe (1988) በበኩላቸው በርካታ አጥኚዎች ሁለቱን የንባብ ሞዴሎች በተለያየ ጊዜ እያነፃፀሩ ሌሎች ሃሳቦቻቸውን እንዲቀበሉ ትክክለኛው ሂደት የታች ላይ ወይም የላይ ታች መስመርን መከተል ነው በማለት ሊያስገድዱ ይሞክራሉ በማለት ይገልፃሉ። በዚህም የParryን አስተያየት ይጠቅሳሉ፤ እንደ Parry ዕይታ የታች ላይ ሞዴል የንባብ ሂደት አንባቢውን የሚያየው የፅሑፍ ቅርፆችን፣ ቃላትን፣ ዓረፍተ ነገሮችን፣ አንቀፆችን ወዘተ በቅደም ተከተል የሚለይ አድርጎ ነው። በሌላ በኩል ደግሞ በላይ ታች ሞዴል አንባቢው ምንባቡን ከማንበቡ በፊት ከቀደመው ልምዱ የሰበሰበው አጠቃላይ ዕውቀት (Scheme) ሊኖረው ይገባል።

እነዚህ ከላይ ለመነሻነት የተዘረዘሩት የንባብ ማስተማሪያ ሞዴሎች የሚቀራረቡባቸውን አጠቃላይ ባህሪያት በመያዝ በሦስት አበይት ምድቦች ከፍሎ መመልከት እንደሚቻል ለማየት ተሞክሯል። የዚህ ጥናት ትኩረት የታች ላይ የንባብ ሞዴል አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ የሚማሩ ተማሪዎች ያለውን ውጤታማነት መፈተሽ እንደመሆኑ መጠን ለዚሁ ሞዴል ትኩረት በመስጠት ይህ የተዛማጅ ፅሑፎች ቅኝት ክፍል እንደሚከተለው ሰፋ አድርጎ አቅርቦታል።

2.2 የታች ላይ የንባብ ሞዴል/Bottom up Reading Model/

ለታች ላይ የንባብ ሞዴል መጀመር መሰረቱ የሆነው Gough (1972) ነበር ማለት ይቻላል። በGough የንባብ ሞዴል እይታ መሰረት አንድን ጽሁፍ ለማብላላት የተለያዩ ተዋቃሪዎች ተሰናስለው ሊገኙ ይገባል። የGough አገላለፅ እንደሚያመለክተው የንባብ ሂደት የሚጀምረው ፅሑፍን ከመሰረቱት ፊደላት ሲሆን ፅሑፉን በቃል እስከመገንዘብ ያለውን ይይዛል። አንባቢው ፊደላትን ከመለየት ይጀምራል፤ እነዚህም በቃኚው መሳሪያ /scanner/ ይፈተሻሉ፣ የፊደላት

ክትትሎሹም በመዝጋቢው /decoder/ አማካኝነት ወደ ድምፀ ልሳናት/phonemes/ ይቀየራል፣ የመዝጋቢው ውጥአት /out put/ም ወደ ቤተ ንባቡ ይደርሳል፤ እዚህም ቃል በመሆን ተቀባይነትን ያገኛል። አንባቢውም ቀጥሎ በሚመጣው ቃል ላይ ትኩረቱን እያሳረፈ ቃላቱ የሚገኙበት አረፍተ ነገር የያዘውን ፍቺ እስኪያገኝ ድረስ ንባቡን ይቀጥላል። የአንባቢው ጥረትም የአረፍተ ነገሩን ፍቺ እንዲገነዘብ አገባባዊና ስነ-ፍቻዊ ህጎችን ተግባራዊ እንዲያደርግ ያግዘዋል። የሞዴሉ የመጨረሻው ደረጃ ድምፃዊ ስርዓት/vocal system/ ነው፤ ይህም አንባቢው ስለ አረፍተ ነገሮቹ ያለውን ተረድኦት በቃል የሚገልፅበት ነው Kruidenior (2002 ፡ 39-40)።

መስመራዊ አካሄድ ያለበት የGough ሞዴል በRayner እና በPollatsea (1989) የተወሰነ ትችት ገጥሞታል። ይህም የሆነው ከፊደላት ይልቅ ቃላትን ለመረዳት የሚፈጀው ጊዜ ረጅም ነው የሚል አቋም ስለሚራመድበት ነው። ሌሎች ጥናቶች እንደሚያመለክቱት ግን ስለታች ላይ ሞዴል ያለው እውነታ በተቃራኒው ነው። ምክንያቱም ሞዴሉ ለሁለተኛ ቋንቋ ትምህርቱ ምንም አይነት ዳራዊ እውቀትና ግብአት የሌለው ተማሪ(አንባቢ) ፣ እንዴት አድርጎ በተተኳሪው ቋንቋ አንብቦ ሊረዳ ይችላል? ለሚለው ጥያቄ አስተማማኝ ምላሽ መስጠት ያስችላልና። ከዚህ በተጓዳኝም ለሌሎቹ የንባብ ሞዴሎችም ጭምር ግብዓት የሚገኘውም በዚሁ ሞዴል መነሻነት መሆኑም ሊዘነጋ አይገባም።

የታች ላይ የንባብ ሞዴል የተመሰረተው አንድ ፅሑፍ ወይም ውህዳሃድ ከጥቃቅን ስነ-ልሳናዊ አሃዶች ለምሳሌ አንደ ስነ ድምጾችና ምእላዶች ካሉት ተነስቶ ወደ ቃላት እንዲሁም አረፍተ ነገር ደረጃዎች ከፍ እያለ በሚሄድ መልኩ የተዋቀረ ነው የሚል መርህን በመንተራስ ነው። በንባብ ወቅትም አንባቢዎች በመጀመሪያ ቃላትን ይለያሉ የቃላት ግንዛቤያቸውንም መነሻ አድርገው አንድ ሀረግ የያዘውን ፍች ለመረዳት ይሞክራሉ፣ ከዚያም አረፍተ ነገሮችን በመጨረሻም አጠቃላይ ውህድ አሃድን /whole text/ ለመገንዘብ ጥረት ያደርጋሉ (Grabe 1991:391፤Nassaji፣ 2003)።

የታች ላይ የንባብ ሞዴል አንድምታ ጠቅለል ተደርጎ ሲታይ አንባቢዎች መስመራዊ አካሄድን ተከትለው የሚሄዱበት ነው ማለት ይቻላል፤ በፅሑፍ የቀረበውን ውህድ አሃድ ይመለከታሉ ከዚያም ከጥቃቅን ስነ-ልሳናዊ አሃዶች ጀምረው ወደ ከፍተኞቹ ስነ-ልሳናዊ አሃዳት በመሄድ

የቀረበውን ይዘት ትርጉም ወይም ምንነት ለማጠቃለል ይሞክራሉ (Carell፣ 1988c፤ Gove፣ 1983) የላይ ታች ሞዴል በዋናነት አፅንኦት የሚሰጥበት ጉዳይ የቀረበውን ፅሑፍ በማብላላት ላይ ነው። በዚህም ለአንባቢው የቀደመ ዕውቀት፣ ለአውዳዊ ጉዳዮች እና ለከፍተኛ ደረጃ የንባብ ስትራቴጂዎች የሚሰጠው ቦታ ዝቅተኛ ይሆናል።

በሌላ አባባልም የታች ላይ ሞዴል አንድ በፅሑፍ የሰፈረ ውህዳሀድ ውስጥ የሚገኙ ተዋቃሪዎች ለምሳሌ ድምፆች፣ ቃላት፣ አረፍተ ነገሮች፣ አንቀፆችና አጠቃላይ ፅሑፉ እየተያያዙ የአንባቢው ተረድኦት ላይ እንዴት ተፅዕኖ እንደሚያሳርፉ አፅንኦት በመስጠት የሚያቀርብ ነው። Barnett (1989) እንደሚገልፀው "በታች ላይ የንባብ ሞዴል አንባቢው በፅሑፍ ሰፍረው ከሚያያቸው ቅንጣቶች /ፊደላት፣ ቃላት፣ ሀረጋት እና አረፍተ ነረሮች/ በመጀመር ፍቺ ላይ ይደርሳል። መላ ፅሑፉም በክትትሎሽ ከተገነቡ ደረጃዎች ጋር በመያያዝ አንድ መስመራዊ እንደሆነ ማየት ይቻላል /ገጽ 12-13/። በዚህም አንድን ውህድ አሀድ አንብቦ ለመረዳት የተለያዩ ስትራቴጂዎችን ስራ ላይ ማዋል ወይም እያንዳንዱን ጥቃቅን አሃድ መተርጎም የሚጠበቅ ይሆናል (Wallace 1992 እና Sequero 1998)።

ከላይ ስለታች ላይ የንባብ ሞዴል የተሰጠውን ብያኔ በሚደግፍ መልኩ (Nunan 1991) የታች ላይ ሞዴል " ፍቺን የመተርጎም ወይም ፊልጎ የማግኘት ሂደት ነው" ይህም "ቋንቋ ከአንዱ ወካይ ምልክት ወደ ሌላው የሚሸጋገርበት ነው" በማለት ያስረዳል። ከዚህ በተጨማሪም የላይ ታች ሞዴል ወረቀት ላይ የሰፈሩ ፊደላትንና ቃላትን የመለየትና ፍቺን ከጥቃቅን የምንባብ ክፍሎች ጀምሮ ወደ ትላልቆች አካላት በመሄድ /ከታች ወደ ላይ/ ማወቅርን የሚመለከት ተደረጎ ይታያል (Rivers 1964, 1968፤ Yorio 1971)። በሌላ አባባል በታች ላይ ሞዴል አንባቢው ንባብን የሚጀምረው በፅሑፍ ከሰፈረው ውህዳሃድ ሲሆን ፍቺን ፊደላትን፣ ቃላትን፣ ሀረጋትንና ዓረፈተ ነገሮችን በማጣመር ይመሰርታል፤ ፁሑፉንም ቀጥተኛ በሆነ ሁኔታ ይረዳዋል Birch 2002:148:: በዚህም አንዳንዶች የላይ ታች ሞዴል አንባቢ ሰነ-ልሳናዊ ዕውቅትን በመገንባት ወደ ፍቺ የሚራመድ በመሆኑ "ፍዝ" አንባቢ ነው በማለት ሊፈርጁት ይሞክራሉ።

Samuel እና Kamil (1988: 31) የታች ላይ ሞዴል ደካማ ጐኖች በማለት የሚከተሉትን ነጥቦች ይጠቅሳሉ "የታች ላይ ሞዴል ምጋቢ ምላሽ የመስጠት ትስስርን ስለማይፈጥር አረፍተ

ነገርን፣ አውዳዊ ጉዳዮችን እና የቀደመ ዕውቀትን በቃላት መለየትና ተረድኦት ላይ ለመድረስ ከማስቻል ረገድ አቀላጣፊ ተላውጦዎች እንደሆኑ አይቀበልም" በዚህ የተነሳም ውጤታማነቱ ጥያቄ ውስጥ ሊገባ እንደሚችል ሊያስረዱ ይሞክራሉ።

ይሁን እንጂ እንደ (Carell፣ 1989) እይታ ደግሞ የታች ላይ የንባብ ሂደት የሚጀምረው ከአነስተኞቹ የስነ ልሳን አሃዶች በተለይም ከስነ-ድምፅች ከምእላዶችና ከቃላት ሲሆን ፍፁማዊ በሆነ መልኩ ትርጉምን የሚመሰርተው ከጥቃቅኖቹ ወደ ከፍተኞቹ አሀዶች በሚደረግ ሽግግር ነው፤ ይህም ከተተኳሪው ቋንቋ ጋር ምንም አይነት ተጋልጦ የሌለው ተማሪ ከ'አዳዲስ' አሃዶች ጋር እንዲተዋወቅ ይረዳዋል። በሽግግሩ ወቅትም አንባቢዎች ይህንን አዲስ ዳራዊ እውቀት ወደሚያነቡት አሃድ በማምጣት ይጠቀሙበታል፤ ይህ የታች ላይ ሞዴል በተጨማሪም ውህብ መራሽ / data-driven/ እና ጽሑፍ ተኮር /text-based/ በሚሉ ስሞችም እንደሚታወቅ ጨምሮ ይገልፃል።

በሌላ በኩልም የዚህ ሞዴል አሉታዊ ጎን ተብሎ የሚነሳው አንባቢዎች በትክክል ስነልሳናዊ አሃዳቹን ካልተገነዘቡና በቃላት መካከል ያለውን ትስስር ካልተረዱ ውጤታማ አንባቢዎች ሊሆኑ አይቻላቸውም የሚል ነው። በተያያዘ መልኩም አንባቢዎች በምንባቡ ውስጥ የሚገኙትን እያንዳንዳቸውን ቃላት ትርጉምም በአዕምሮአቸው መዝግበው ሊያቆዩም አይችሉም፤ አንድን ቃልም ከሌሎች ቃላት ጋር ለማዛመድም አዳጋችነት ይኖረዋል የሚል ነው እንደ Gough (1972) እና ደጋፊዎቹ እምነት ግን ይህ አልፎ አልፎ የሚያጋጥም ችግር በመሆኑ ሞዴሉን ሙሉ በሙሉ ተግባር ላይ እንዳይውል ሊያደርገው የሚችል አይደለም በማለት ምላሽ ይሰጣሉ፤ ከዚህ ይልቅ የሚደገፍ የመምህር ጣልቃገብነት ያለበትና ጀማሪው ተማሪ አለምን የመፈተሹ ጥረት የሚበረታታበት ነው ብለውም ያክሉበታል።

ከላይ ከቀረበው መረጃ መረዳት እንደሚቻለውም በታች ላይ የንባብ ሞዴል ላይ የተወሰኑ ተቋቁሞዎች /arguments/ አሉ ማለት ይቻላል። በንባብ ሂደት ወቅት አንባቢዎች የሚያነቡትን ነገር የሚረዱት በራሳቸው መንገድ ሂደው በሚደርሱበት ውጤት እንጂ የተፃፈው ነገር በሚለው መንገድ አይደለም በዚህም ያለዳራዊ ዕውቀታቸው ዕገዛ የቀረበውን ውህድ አሀድ አንብበው ሊረዱት አይችሉም የሚል መከራረሪያ ያቀርባሉ።ይሁን እንጂ፣ በነሲባዊ ትንበያ ላይ ከማተኮር ይልቅ በግል ጥረት ፍቺ ላይ ለመደረስ መሞከሩ አዳዲስ የሆኑ የቋንቋ

መዋቅሮችና የቋንቋ አጠቃቀሞችን ለመለየት ያስችላል፤ ፈጠራንም ያበረታታል። አንባቢው እራሱን በቋንቋ ብቃቱ እያሳደገና እያበቃ ሲሄድ ግን ሌሎች አማራጮችን የመመልከት እድሉም ይኖረዋል፤ የበለጠ ውጤታማም ይሆናል ማለት ይቻላል Hook እና Jones(2002)።

Flesch (1995፣115)ም በላይ በታች ላይ የንባብ ሞዴል ላይ የተሰነዘሩትን ትችቶች ፈፅሞ አይቀበልም። ከዚህ ይልቅ ዘዴውን በመጠቀም ተማሪዎቻችን ካሉበት አንብቦ የመረዳት ችግር ማላቀቅ ይገባናል የሚል አቋም አለው። ይህንንም ተፈፃሚ ለማድረግ የቋንቋ መምህሩ የሚከተለውን ማድረግ አለበት ሲል ይመክራል፡-

> *ተማሪህ አንብቦ መረዳት የማይችል ከሆነ ማንበቡንና የማንበብ ሙከራውን በሙሉ አስቁመው። አሁን እንዴት ማንበብ እንዳለበት ሊማር እንደሆነም ንገረው ፣ ለተወሰኑ ጊዜያትም ማግኘት ያለበት ትምህርት በድምፀ ልሳናት ላይ ብቻ ይሁን… ይህ መከናወኑ በተለያዩ መልመጃዎችና ትግበራዎች ከተረጋገጠ በኋላ ንባብን ወደ ማስተማሩ መልሰው። በመጀመሪያ ጮክ ብሎ እንዲያነብልህ አድርግ፤ አንተም የአንዲት ቃልን ፍች በደፈናው እንዳይገምት በትኩረት ተከታተለው፤ እንዲህ አድርጎ ሲገኝም አስቁመውና እንደገና ይሞክረው። ቃላትን በደፈናው ከመተንበይ ልማድ ካልተላቀቀ በስተቀር ፈፅሞ ማንበብን መማር አይችልም።*

ከላይ የቀረበው የFlesch (1995፣115) አስተያየት አፅንኦት እንደሚሰጠው በታች ላይ የንባብ ትምህርት አቀራረብ መሰረት የንባብ ትምህርትን ማቅረብና ተማሪዎች ከጥቃቅን የቋንቋ አሃዶች ለምሳሌ ከድምፆች ጀምረው እየለዩ እንዲሄዱ ማድረግ ተገቢ ይሆናል።

2.3 አንብቦ መረዳት

Nunan (1999) ሰዎች ለምን እንደሚያነቡ ይጠይቅና መልሶቻቸውን ሳይጠብቅ ለራሱ በምን በምን ምክንያቶች የተነሣ ወደ ማንበቡ እንደሚሄድ የተወሰኑ ዝርዝሮችን ያስቀምጣል። ከዝርዝሩ ማየት እንደሚቻለውም እሱ የተለያዩ የፅሑፍ ሥራዎችን የሚያነበው በተለያዩ አላማዎች የተነሣ ነው፤ ስለሆነም ለተለያዩ የንባብ ክንውን አይነቶች የተለያዩ የንባብ ስልቶችን ተግባራዊ ያደርጋል። ለምሳሌ በወይን ጠርሙስ ላይ የተለጠፈን የንግድ ምልክት

ማንበብ ለቀለም ትምህርት መስጫነት የተፃፉ ዕሑፎችን ለማንበብ ከምንጠቀምበት ስልት ጋር ፈፅሞ አይገናኝም። በመሆኑም ለሁለቱም የዕሑፍ ይዘቶች የተለያዩ የማንበቢያ አላማዎች ይኖሩናል ማለት ነው።

Harmer (2001) እንደሚገልፀው አንድ አንባቢ አንድ ፀሐፊ የፃፈውን ዕሑፍ ለመለየተና የፀሐፊውን ሃሳብ ለመጋራት የተለያዩ ጠቋሚ ፈንጮችን ይጠቀማል፣ በዚህም አንባቢው በትዕምርቶች ተቀርፆ ከሚታየው ዕሑፍ ጀርባ ምን መልዕክት እንደሚተላለፍ መገንዘብ ይችላል። 'Schema' ወይም በተለምዶ የካበተ ዕውቀት እየተባለ የሚጠራውም አንባቢውን የበለጠ ከምንባቡ ጋር ውጤታማ መስተጋብር እንዲፈጥርና በንባብ ሂደት ወቅትም ቀጥሎ ሊመጣ የሚችለውን ክፍል በራሱ እንዲተነብይ ያስችለዋል።

Goodman (1988: 11) በመጀመሪያ ንባብን "ድምፆችን ከፊደላት ጋር የማዛመድ ክሂል" አድርጎ ማየት ይገባል፣ ሁለተኛም ንባብ በቀላሉ እንደማይፈታ ምስጢር አድርጎ በመቁጠር "ንባብ እንዴት እንደሚከወን ማንም አያውቀውም" በማለት ንባብን ከሁለት አቅጣጫዎች አንፃር ማየት እንደሚገባ ያትታል። በMacleish (1968:43) እንደተገለፀው "የተፃፉ ቋንቋዎችን የሚያነቡ አንባቢዎች በሙሉ ድምፆችን ከታተመው ዕሑፍች ገፅ ላይ ያገኛሉ።" በዚህ አገላለፅም አንድ ፀሐፊ ፀሐፊ የሚባለው ፍችን በድምፆች አማካኝነት የሚወክል ነው። የውክልናው ጉዳይ በንግግር ይሁን በዝምታ ይህ ችግር አያመጣም። በመሆኑም ዝግበት (encoding) የሚካሄደው ከድምፅ ወደ ትዕምርት በሚደረግ ሽግግር ነው ማለት ነው። በዚህም Goodman አንባቢ ማነው የሚለውን ሲገልፅ 'አንባቢ የሚባለው በቅድሚያ ከምልክት/ትዕምርት /symbol/ ወደ ድምፅ መሸጋገር ሲችልና በመጨረሻም ከድምፅቹ ጥምረት ወደ ፍች መሸጋገር ሲችል ነው።

የንባብ ትምህርት በክፍል ውስጥ በሚቀርብበት ወቅት በተለያዩ ክፍሎች እየተከፋፈለ ሊሆን ይገባዋል። ይህም የንባብ ትምህርቱ አላማ ግቡን ይመታ ዘንድ ከማገዙም ባሻገር ትምህርቱ አሰልቺ እንዳይሆንና ሳቢነት እንዲኖረው የበኩሉ አስተዋፅዖ ይኖረዋል (Chen እና Graves 1995፤ Demiriz 1998፤ Hook እና Jones (2002))። Karakas (2002) እንደሚገልፀው የንባብ ተግባራት የአንባቢውን የዕሑፍ ተረድኦት በማገዝ በንባብ ወቅት የሚፈጠርን

መሰናክል ይቀንሳሉ። የንባብ ተግባራት (ክንውኖች) በሦስት ደረጃዎች ይከፈላሉ፡- የቅድመ ንባብ፣ የንባብ ጊዜ እና በተለምዶ የድህረ ንባብ ተግባር ደረጃዎች በመባል (Ur 1996)።

2.3.1 ቅድመ ንባብ ተግባራት

አዕምሯዊ ምስልን (Schema) የመጠቀም ንድፈ ሃሳብ ስለቅድመ ንባብ ተግባራት ውጤታማነት ጠንከር ያለ ማስረጃ ያቀርባል። እነዚህ ተግባራት ለሚነበበው ምንባብ እንደ ማውጫ (ቢጋር) ሲየገለግሉ ባህላዊ የሆኑ ጉዳዮችንና ቁልፍ ፅንሰ ሃሳቦችንም አስቀድሞ ለማስገንዘብ ይረዳሉ። እንደ Chastain (1988) እምነት የቅድመ ንባብ ክንውኖች አንባቢዎቹ ዕሑፉን በንቃት እንዲያነቡ ያነሳሳሉ፣ ለንባብ ተግባራት መልመጃዎች ያዘጋጃሉ ተግባራቱንም በጥቂት ልፋት የተሻለ እንዲከውኗቸው ይረዳሉ። በዚህም ተማሪዎቹ በራስ የመተማመናቸውን ሁኔታ ስለሚጨምርላቸው በሌሎች ተግባራትም የመሣተፍ ፍላጎት ያሳያሉ። የቋንቋ መምህራን እንደሌሎች ትመህርት መምህራን ሁሉ ተማሪዎቻቸውን ያነበቡትን ንባብ ለመመዘን ሊያበረታቷቸው ይገባል። የቅድመ ንባብ ክንውኖችም ይህንን ለማመቻቸት መምህሩን ይረዱታል።

ተማሪዎቹ በቂ የሆነ ልምድና ዳራ የሌላቸው ከሆነ መምህሩ ይህንን ክፍተት ለመሙላት ቢያንስ የተወሰነ ዕውቀት እንዲጋሩ ሊያደርጋቸው ይገባል። የተማሪዎችን የቀደመ ዕውቀት (ዳራ) ለማነቃቃት መሞከርም በተረድኦት ወቅት ነገሮችን ቀለል እንዲሉ ያደርግላቸዋል (Carrell & Eistohold 1983: Grabe 1991: Ur 1996). Ur (1996) በተጨማሪ በቅድመ ንባብና በድህረ ንባብ የሚቀረቡ መልመጃዎች አንባቢዎቹ ለሚያነቡት ነገር አላማ እንዲኖራቸውና ለተግባሩም ፍላጎታቸውን እንዲያሳዩ ይቀሰቅሳሉ የንባብ መምህሩም ምንባቡ ምን ያህል በተማሪዎቹ ዘንድ ተቀባይነትን አግኝቷል የሚለውን ይለይበታል።

2.3.2 የንባብ ትምህርት ጊዜ ተግባራት

Hyland (1990)፣ Nunan (1999) & Brown (2001) በንባብ ጊዜ አገልግሎት የሚሰጡትን የዳሰሳና (Scanning) የገረፍታ ንባብን (Skimming) አንስተው ገለፃ አድርገዋል። እንደነዚህ ምሁራን እምነት የዳሰሳና የገረፍታ ንባብ ስልቶች በጣም ወሳኝ የሆኑ ስልቶች ናቸው። በገረፍታ ንባብ ስልት አንባቢው ዕሑፉ የተፃፈበትን አላማ እንዲተነብይና የፀሐፊውን መልዕክት እንዲያገኝ ያስችለዋል (Flowerdew & Peacock 2001)። በዚህ

ስልት አንባቢዎች ሁሉንም የፅሑፍ ክፍል ባያነቡ እንኳ ወደፊት የሚገጥማቸውን ሙሉውን ፅሑፍ እንዲተነብዩ ይጠየቃሉ። በሌላ በኩል Brown አንባቢዎች አንድን ፅሑፍ ለውስን መረጃ ሲሉ ዳሰሳ ሊያካሂዱበት እንደሚችሉ ያስቀምጣል፤ ውሱን መረጃዎቹም እንደ ስሞች፣ ቀናት ወዘተ ያሉትን ይጨምራሉ። በተመሳሳይ መልኩ Anderson (2000) እንደሚለው የገረፍታ ንባብ ስሌት (Skimming) በአብዛኛው ሥራ ላይ የሚውለው የዳበረ ልምድ ባላቸው ጥሩ በሚባሉ አንባቢዎች ነው። Bachman & Cohen (1998) እና Flowerdew & Peacock (2001)ም በበኩላቸው የገረፍታ ንባብ አንባቢዎች የፅሑፉን አጠቃላይ መልዕክት ለመረዳት ያስችላቸዋል። የገረፍታና የዳሰሳ የንባብ ስልቶች የበለጠ ውጤታማ ሊሆኑ የሚችሉት ለምዘና በሚረዱ ክንውኖች ሲታገዙ ነው (Karakas 2002)።

በHyland (1990) አገላለፅ በፅሑፍ ላይ አጭር ዳሰሳ ማከናወን አንባቢው ስለጽሑፉ የሚኖረውን አጠቃላይ ገፅታ፣ ስለፅሑፉ ይዘትና አደረጃጀት የተወሰነ ግንዛቤ እንዲኖረው ይረዳዋል። በመሠረታዊነትም፣ ፈጠን ያለ ምልከታ በአበይት የፅሑፉ ይዘቶች ላይ እንዲያሳርፍ ዕገዛ ያደርግለታል፤ ለምሳሌ እንደ ማጣቀሻ መረጃዎችን፣ ስለፅሑፉ ቅርፅና አሰፋፈር ማወቅን ወዘተ።

Karakas (2002) በተጨማሪ እንደሚለው ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት አቅማቸው የሚጎለብተውና ያነበቡትንም የሚረዱት ስለጽሑፉ አስተያየታቸውን የሚያጠይቅ ጥያቄ አስቀድሞ ሲቀርብላቸውና ያንንም ከክፍል ጓደኞቻቸው ጋር በክፍል ውስጥ አቅርበው መወያየት ሲችሉ ነው። ክንውኖቹም የርስ በርስ መማማር፣ ምዘና፣ ማመላከት እና መልሶ በማንበብ በአንባቢውና በፀሐፊው መካከል የሚኖረውን መስተጋብር (በማውጠንጠን) ይፋጠናሉ፤ ይህም የሚሆነው የዳሰሳ፣ የገረፍታ እና የገለፃ ስልት ተግባራቱ በአንባቢዎቹ አዕምሮ ውስጥ ስለቀረበው ፅሑፍ ግልፅ ምስል መስጠት ሲችሉ ነው።

2.3.3 የድህረ ንባብ ክንውኖች

እንደ Chastain (1988) እይታ የድህረ ምንባብ ተግባራት አንባቢዎች ከሰዋሰዋዊ ጉዳዮች ወይም መዋቅሮች ውጭ ትኩረታቸው በፍች ላይ ሲሆን ከፍተኛ ዕገዛ ያደርጉላቸዋል። Ur (1996) ከለሳን እንደ አንድ የድህረ ንባብ ተግባር ተመልክቶታል ይህም አንባቢዎች በአንድ ወይም በሁለት አረፍተ ነገር የንባብን ይዘት የሚከልሱበት ነው። ይህን የድህረ ንባብ ተግባር

ክንውንም በአፍ መፍቻ ቋንቋ ትምህርት ወቅትም መጠቀም ይቻላል። Karakas (2002) አንባቢዎች እንደ ክለሳ፣ ጥያቄና መልስ፣ ማጠቃለያ፣ የመሳሰሉትን ክንውኖች በመጠቀም የቀረበውን ፅሑፍ በመተርጎም፣ በቀረቡላቸው ጥያቄዎችና በመልሶቻቸው መካከል የሚኖረውን ዝምድና ይፈተሻሉ። እንዲሁም በአዕምሯቸው ውስጥ ተጓድሎ የነበረው ምስል ደጋግሞ በማሰብ፣ በመወያየትና በመከለስ ይጨበጣል።

በርካታ ምሁራን ከረጅም ጊዜ ጀምሮ እንደሚያምኑት አንድ አንባቢ ፀሐፊው ለሚጠቀምበት ቋንቋ ወይም ለሚጠቀምባቸው ነገሮችና ፅንሰ ሀሳቦች አስቀድሞ የመጋለጥ እድል ካላገኘ በመጨረሻ የሚደርስበት ተረድኦት የተሟላና በቂ ነው ለማለት አይደፈርም። ይህ አስተሳሰብም በቅርብ እየወጡ ባሉ ንድፈ ሀሳቦችም ተቀባይነት አለው፤, በዚህም "አንብቦ የመረዳት ችሎታ በፁሑፍ የቀረበውን መረጃ ቀደም ባለ ዕውቀት መዋቅር ወይም አዕምሯዊ ምስል (Schema) ጋር ማስተሳሰርን ያካትታል" (Pearson እና ሌሎች፣ 1979)። ይህ አዕምሯዊ ምስል የሚወክለውም፣ ስለአጠቃላይ ነገር የሚኖር ግንዛቤ ነው፣ ይህም በአጠቃላይ እውነት ተብሎ ተቀባይነት ያለውን፣ በልምድ ላይ የተመሠረተ የነገሮችን የድርጊቶችንና የሁኔታዎችን አከፋፈልን የሚመለከት ነው:: የእያንዳንዳችን የእውቀት ሀብት ከአዳዲስ ልምዶችና ዕውቀቶች በሚገኝ መረጃ የሚሞላ ክፍት ቦታ አለው። አንድ መረጃ ሰጪ ፅሑፍን በምናነብበት ወቅት በጊዜው ባለን የካበተ ዕውቀት ይታገዛል፤ በነበረን የካበተ ዕውቀት መካከል ያሉ ክፍት ቦታዎችም ተገቢ ሆኖ ሲገኝ በአዲሱ ልምድ ወይም ዕውቀት ይጠገናሉ።

ምንም እንኳ አዕምሯዊ ምስልን (Schema) በመጠቀም ዙሪያ የተደረጉ ጥናቶች የመጀመሪያ ደረጃ ተማሪዎችን በስፋት የዳሰሱ ባይሆንም፣ የመጀመሪያ ደረጃ መምህራን ተማሪዎቻቸው ያነቡታል ተብሎ በሚጠበቀው ምንባብ ዙሪያ አስቀድመው የተወሰነ ልምድ ወይም ዕውቀት እንዲኖራቸው እንዲያቅዱ ያሳስባሉ (Paul C. Burns እና ሌሎች፣ 1984)። እነዚህ ድርጊቶችም ተማሪዎቹ በሚያነቡበት ወቅት ተፈላጊውን የቀደመ ዕውቀት ክምችት እያወጡ በተገቢው ጊዜ እንዲጠቀሙ እድል ይፈጥሩላቸዋል።

መምህራን ተማሪዎቻቸው አስፈላጊው የቀደመ ዕውቀት ክምችት የላቸውም ወይስ ክምችቱ እያላቸው አጠቃቀሙን አላወቁበትም ብለው መለየት ይጠበቅባቸዋል። ይህንን አዕምሯዊ ምስል (Schema) አስቀድመው ያልገነቡት ከሆነ፣ መምህሩ ቀጥተኛና ቀጥተኛ ያልሆኑ

ዕቅዶችን በመንደፍ፣ ለምሳሌ በምንባቡ ስለተነሳው ጉዳይ ፍንጭ የሚሰጡና የሚዳስሱ ምስሎችን በመጠቀም፣ ከጉዳዩ ጋር የተያያዙ አዳዲስ ቃላትን በማስተዋወቅ፣ እና የመስክ ጉብኝቶችን ወይም አውደ ርዕዮች እንዲዘጋጁ በማመቻቸት የተጓደለውን ማሟላት አለበት። በሌላ በኩል ጀማሪ ተማሪዎቹ በቀረበው ጉዳይ የቀደመ ዕውቀቱ ካላቸው፣ ዕውቀቱን ለሌሎች እንዲያጋሩ ማድረግ፣ በሚነበበው ዕሑፍ ላይ አጭር ዳሰሳ እንዲያደርጉ መጋበዝ እንዲሁም ወደፊት ምን ይሆን ብለው እንዲተነብዩ ማበረታታት ውጤታማ ሊያደርጋቸው ይችላል (Jones፣ 1982)።

Rand Spiro እና ጓደኞቹ (1979) በውስጠ Burns (1984) አንባቢዎች በሁለት ተረድኦታዊ ሂደት ጉዳዮች ላይ አንፃራዊ የልዩነት መጠን እንዳላቸው የሚያሳይ ጥናት አድርገዋል። በመጀመሪያ ምንባቡን መሠረት ያደረጉ ሂደቶች በአብዛኛው አንባቢው ዋነኛ ግቡን ከቀረበው ዕሑፍ መረጃን ለመፈለግ የሚያደርገውን ጥረት የሚያመለክቱ ሲሆን፣ በመቀጠል ዕውቀትን መሠረት ያደረጉ የንባብ ሂደቶች አንባቢው አስቀድሞ ያለውን ዕውቀት ወይም ልምድ ወደሚያነበው ዕሑፍ በማምጣት ዕሑፉን ለመረዳት እንዲችል የሚረዱ ናቸው።

Strange፣ (1980) Richard Rystromን በመጥቀስ እንደሚያስረዱት ንባብ ፍፀማዊ በሆነ መንገድ በቀደመ ዕውቀት ላይ ብቻ ይመሰርታል ማለት እንደማይቻል አፅንኦት በመስጠት ጥሩ መከራከሪያ ያቀርባሉ። እሳቸው እንደሚሉት ይህ ሁሉ ጊዜ ተግባራዊ የሚሆን ቢሆን ኖሮ ተመሳሳይ የሆነ ዕሑፍ የቀረበላቸው ሁለት አንባቢዎች በእኩል ደረጃ ተመሳሳይ ተረድኦት ላይ ይደርሳሉ ማለት ነው፤ ይህ ደግሞ ዕሑፉ በራሱ ያቀረበው ይዘት ምንም ድርሻ አልነበረውም ወደሚል መደምደሚያ ያደርሳል።

ከዚህ በላይ የቀረቡት ማብራሪያዎች ዳራዊ ዕውቀት አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ ያለውን የወሳኝነት ሚና የሚያስረዱ ናቸው። ይሁን እንጂ ምንም ዳራዊ እውቀት ሳይኖራቸው ነገር ግን የቀረበላቸውን ዕሑፍ ደግሞ አንብበው ለመረዳት የሚሞክሩ አንባቢዎች ወደ ተረድኦት ደረጃ ሊሚሸጋገሩ የቻሉበትን ምክንያት የሚጠቁም ተጨባጭ ማሳያዎችን አላቀረቡም ማለት ይቻላል።

2.3.4 የአንበቦ መረዳት አሃዶች (Units of comprehension)

በአንብቦ መረዳት ውስጥ መሠረታዊ የሆነውን ሚና የሚጫወቱት አሃዶች ቃላት፣ አረፍተ ነገሮች፣ አንቀፆች እና ሙሉ ዕሑፉ ናቸው። እነዚህ አሃዶችም ተቀናጅተው በመጀመሪያ ደረጃ የሚማሩ ተማሪዎች የሚቀርቡላቸውን ምንባቦች ይፈጥራሉ። ስለሆነም እነዚህ የታች ላይ የንባብ ሞዴል መሰረታዊያን ቀስበቀስ (ደረጃ በደረጃ) ለተማሪዎቹ እየቀረቡ አንብቦ የመረዳት የመጨረሻው ደረጃ ላይ እንዲደርሱ ያግዟቸዋል (Gough፣1972)።

ከዚህ መንደርደሪያ መረዳት እንደሚቻለው የዳበረ የቀደመ እውቀት የሌላቸው አንባቢዎች እንዲማሩ በቀረበላቸው ቋንቋ አማካኝነት አንብበው ለመረዳት የሚኖራቸው ብቸኛ አማራጭ በቋንቋው ውስጥ የሚገኙ ጥቃቅን አሃዶችን ለመለየት መሞከር ነው። ይህንንም ደረጃ በደረጃ ማለትም ከአነስተኞቹ ወደ ከፍተኞቹ የቋንቋ አሃዶች በመሄድ ልምምዱን ሊያጠናክሩት የሚገባ ይሆናል። በርካታ የታች ላይ የንባብ ሞዴልን አስተምህሮት የሚከተሉ ምሁራን ጀማሪ የቋንቋ ታማሪዎች ቀጥለው የተዘረዘሩትን የቋንቋ አሃዶች ቃስበቀስ እንዲለማመዱቸው ይመክራሉ።

2.3.4.1 ቃላት

የቃላት ሀብት ክምችት እድገት፣ የተማሪዎችን ዕውቀት ክምችትን ደረጃ የማስፋፋት ወሳኝ ሚና ይጫወታል። ምክንያቱም ተማሪዎቹ አንድን ነገር አንብበው ለመረዳት ባላቸው ጊዜያዊ ዕውቀት ላይ እንዲመሰረቱ ይጋበዛሉና። ስለዚህ የቃላት ክምችትን ማበልፀግ ዋነኛ የተረድኦት አቅምን ለመገንባት የሚያስችል ግብዓት ይሆናል ማለት ነው (Jones፣ 1982)፤ የሆነ ሆኖ የቃላት ክምችቱን ማዳበርም በአንድ ሌሊት የሚከናወን ተግባር አይሆንም።

አንባቢዎች በየትኛው ዕድሜያቸው ላይ የቃላትን ትክክለኛ ፍች ይረዳሉ ብሎ ለመናገር አስቸጋሪ ነው። ነገር ግን በመጀመሪያ ቃላትን ከተቃራኒ ቃላት አንፃር እያወዳደሩ መማር ይጀምሩና በዕድሚያቸው እየበሰሉ ሲሄዱ የበለጠ በቃላት መካከል ያለውን ልዩነት እየተገነዘቡ ይመጣሉ። አንዳንዴ ጀማሪ ተማሪዎች ነገሮችን በደምሳሳው በማየት የቃላትን ፍቺም አጠቃላይ አድርገው ያስቀምጣሉ ለምሳሌ "መኪና" በሚለው ቃልና በተወካዮቹ መካከል ምንም ልዩነት ሳይፈጥሩ አነስተኛና ከባድ ተሽከርካሪዎችን ባንድ ላይ ይፈርጃሉ፣ ላቅ ሲልም

"መኪና" ሞተር ላላቸው ለማንኛቹም ተሽከርካሪዎች ወካይ እንደሆነ አድርገው ይመለከታሉ። የChomsky ጥናት እንደሚያሳየው እስከ ዘጠኝ አመት ዕድሜ ያላቸው ህፃናት "መጠየቅ" እና "መናገር" በሚሉት እና በሌሎችም ቃላት መካከል ያለውን ልዩነት ለማወቅ ይቸገራሉ። በተመሳሳይ መልኩም የPiaget ግኝት እንደሚያስረዳው እድሚያቸው እስከ አስር አመት የደረሰ አንዳንድ ህፃናት "ወንድም" እና "ወንድ ልጅ" እንዲሁም "እህት" እና "ሴት ልጅ" በሚሉት ፅንሰ ሀሳቦች ዙሪያ ልዩነት አንዳለ አይነገዘቡም ። ህፃናት በዕድሚያቸው እየበሰሉ በሄዱ ቁጥር በቃላት መካከል ያለውን ልዩነት እየተረዱ በመምጣት ቃላትን እየመረጡ የመጠቀም አቅማቸውም ይጎለብታል ማለት ነው (McConaughy፣ 1978)።

ጀማሪ የቋንቋ ተማሪዎች አንደኛ ደረጃ በሚማሩበት ወቅት የቃላት ክምችታቸውን በከፍተኛ ፍጥነት ያሳድጋሉ። በጥሩ ሁኔታ ላይ ያለ ተማሪ በአመት እስከ አንድ ሺህ ቃላትን በመጀመያ ደረጃ፣ እስከ ሁለት ሺህ ቃላት ደግሞ በመጀመሪያው ደረጃ ሁለተኛ ሳይክል በሚማርበት ወቅት ወደ ክምችቱ እንደሚጨምር ይገመታል፤ አንዳንዶች እንዲያውም ቁጠሩን ከዚህ አልቀው ያስቀምጡታል (Burns እና ሌሎች 1984) ።

መምህራን የቃላት ትምህርትን በሚያቀርቡበት ወቅት የተለያዩ የአቀራረብ መንገዶችን ሊከተሉ ይችላሉ። ነገር ግን (Gipe፣ 1980) በጥናቱ እንዳረጋገጠው አገባብን የመጠቀም ስልት፣ ቃላትን አዛምዶ ከማቅረብ፣ በየምድቡ ከመከፋፈል፣ ወይም መዝገበ ቃላትን ከመጠቀም ስልቶች ወዘተ በጣም የተሻለ ነው። የአውዳዊ አገባብ ስልት ቃላትን የማስተማር ስነ-ዘዴ ጠቃሚ ከሚሆንባቸው መንገዶች አንዱ ተማሪዎቹ ከተለየዩ አውዳዊ ጉዳዮች አንፃር ተተኳሪውን ቃል ፍች ካወቁ በኋላ ከራሳቸው ልምድ ጋር በማዋሃድ በተለያዩ የዕሑፍ ምላሾቻቸው ውስጥ ስለሚያንፀባረቁት ነው።

ምንም እንኳ ይህ ዘዴ በአብዛኛው ውጤታማ ይሁን እንጂ፣ ሌሎች የቃላት ማስተማሪያ ዘዴዎችም ጥሩ የሚባል ውጤትን ማስገኘት ይችላሉ፤ መምህራንም ከነዚህ የተለየዩ ከሚባሉ ስልቶች ጋር እራሳቸውን በማላመድ በተለያዩ አጋጣሚዎች ሊተገብሯቸው እንደሚገባ Burns እና ሌሎች (1984) ያስገነዝባሉ። አማራጭ ከሚባሉ ስልቶችም በእነBurns ስራውስጥ አራቱ በሚከተለው መልኩ ተጠቅሰዋል፡-

ሀ. አውዳዊ ፍንጮች (Context Clues)

አውዳዊ ፍንጮች ያልተለመዱ ቃላትን በአገባብ ቀጥተኛ ፍችን በመስጠት (በመበየን)፣ ሌላ አማራጭ ቃልን አብሮ በመጠቀም፣ ወይም ቃሉን ቀደም ሲል ከሚታወቅ ቃል ጋር በማወዳደርና በማነፃፀር ማቅረብና አንባቢዎች ከቀረበው ፍንጭ በመነሳት የቃሉን ትርጉም (ፍች) እንዲረዱ ማድረግ የሚቻልበት ስልት ነው። ስለሆነም ጀማሪ ተማሪዎች በተተኳሪው ቃል ዙሪያ ያሉ ሌሎች ፍንጭ ሰጪ ቃላትን እንዲፈትሹ ሊበረታቱ ይገባል። አንዳንዴ ከፍ ባለ ደረጃ ሙሉ አንቀፁ የቃልን ትርጉም እንድንረዳ የሚያስችል ፍንጭ ሊሰጠን ይችላል።

ለ. መዋቅራዊ ፍንጮች (Structure Clues)

እንደ አውዳዊ አጋዥ ፍንጮች ሁሉ የቃል መዋቅራዊ ቅርፅም ያልታወቀ ቃልን ፍች እንድንረዳ የበኩሉን አስተዋፅኦ ሊያበረክት ይችላል። የተለመዱ ቃላት ላይ የሚቀጠሉ ቅጥያዎችን በማወቅና ቀድሞ ከሚታወቁ ቃላት ሥሮች አንፃር ፍቺውን በማዛመድ ተማሪዎች የሌሎች በርካታ አዳዲስ ቃላትን ትርጉም (ፍች) እንዲረዱ ማገዝ ይቻላል። ለምሳሌ "አልሄድም" የሚለው ቃል አሉታዊ ፍች እንደሚይዝ ተማሪዎች ካወቁ "አልበላም" ወይም "አልመጣም" የሚሉት ቃላት "በላ" ወይም "መጣ" ከሚሉት ቃላት፣ እንደ ቅደም ተከተላቸው፣ አንፃር የያዙትን ፍች በቀላሉ ሊረዱ ይችላሉ ማለት ነው። በተጨማሪም ጥምር ቃላትን በመከፋፈልና ተጣማሪዎቻቸውን በተናጠል በመዳሰስ ጥምር ቃሉ የሚይዘውን ፍችም ሊገምቱ ይችላሉ (Burns እና ሌሎች 1984)።

መ . የምስስሎሽ ጥምረታና የቃላት ረድፍ (Analogies and Word Lines)

ምስስሎሻዊ ጥምረት ሁለት ተመሳሳይ ጉዳዮችን በማነፃፀር የቃላት ዕውቀትን ማበልፀጊያ ስልት ነው። የትምህርት ባለሙያዎች የምስስሎሽ ጥምረታን የቃላትን ምድብ፣ ተዛምዶን እና ምስስሎሽን በመጠቀም፣ ምሪትን የሚያጠናክሩ ጠቋሚ ጥያቄዎች በቀረቡት ምሳሌዎች ዙሪያ የማፍለቅ፤ ተማሪዎቹ በጥያቄዎቹ ዙሪያ እንዲወያዩ በመጋበዝ እና የፈለቁትንም ሀሳቦች ተጠቅመው የቃላትን ፍች እንዲገምቱ በማድረግ ሊያስተምሩ ይችላሉ።

በዚህን ጊዜም ተማሪዎቹ እገዛ የሚያስፈልጋቸው ሊሆን እንደሚችል በማብራሪያው ላይ የተጠቀሰ ሲሆን፣ ትምህርቱ ለምሳሌ "ብር፣ ሳንቲም፣ መሀለቅ" የሚሉትን ቃላት ምን ብለን እንጠራቸቸዋለን? በሚል መልኩ ጥያቄ ሊያቀርብ ይችላል (መልስ፡- ገንዘብ)። ከዚህ በተጓዳኝ

መምህራን ዝቅ ላሉ ክፍሎች ስዕሎችንም መጠቀም ይችላሉ። በሁለቱም መንገዶች ግን ተማሪዎቹ ተዛማጅ ነገሮችን በማንሳት ተፈላጊውን ቃል እንዲለዩ ማስቻል ነው። በዚህ ላይ ግን መምህራን ነገሮችን ግልፅ በሆነ ቋንቋ እንዲያቀርቡ ይጠየቃሉ። ከዚያ በኋላ በሚደረግ ልምምድ ተማሪዎች በቀላሉ ቃላትን ከሌሎች ቃላት ጋር እያዛመዱ መጠቀምን ይካናሉ። ለምሳሌ "አራጅን፣ ከቢላዋ፤ ሊስትሮን ከቀለም፤ ተማሪን ከደብተር፤ ጓንትን ከዕጅ፤ ካልሲን ከእግር፤ ብርሃንን ከጨለማ" ወዘተ በማዛመድ ይማራሉ። እነዚህ ልምምዶች ለጀማሪዎች በአብዛኛው በቃል የሚቀርቡ ይሆናሉ፤ ተማሪዎቹ ከነዚህ ጋር ፣ለምሳሌ፣ በቃል ትውውቅ ካደረጉ በኋላ ትምህርቱ በፅሑፍ መልክ ሊቀርብላቸው ይችላል (Bellows፣ 1980)።

በተጨማሪም መምህራን ተማሪዎቻቸው ቃላትን በረድፍ እየደረደሩ እንዲማሩ ማድረግ ይችላሉ፤ በዚህም በቃላት መካከል ያለውን የርስበርስ ትስስር ያውቁበታል። ልክ የቁጥር መስመሮችን ለቁጥሮች እንደሚጠቀሙት ሁሉ ማለት ነው። የቃላት ረድፎች በስዕሎችም ሊታገዙ ይችላሉ፣ በተለይ ለጀማሪ የቋንቋ ተማሪዎች። የቃላት ረድፈ የሚባለውም ቃላቱን በተመሳሳይ፣ በተቃርኖ ወይም በደረጃ መልኩ ደርድሮ ለማቅረብ የሚያስችል ስልት ነው። ለምሳሌ፡-

በርካታ	ብዙ	መካከለኛ	ጥቂት	ኢምንት

በዚህም ተማሪዎች "በርካታ"ን ከ "ብዙ"፣ "ጥቂት"ን ከ"ኢምንት" ጋር (በምስስሎሽ)፣ "በርካታ"ን ከ"ኢምንት"፣ "ብዙ"ን ከ"ጥቂት" ጋር (በተቃራኒ) እንዲሁም "ብዙ"ን ከመካከለኛ "መካከለኛ"ን፣ ከ"ጥቂት" (በደረጃ) ወዘተ ግንኙነት አንጻላቸው እያነፃፀሩ ይማራሉ።

ሠ. መዝገበ ቃላትን መጠቀም (Dictionary use)

የቃላትን ፍች ለማወቅ ከሚረዱን ዘዴዎች ውስጥ በጣም ጥሩው አማራጭ በመዝገበ ቃላት መጠቀም ነው። በተለይ በርካታ አማራጭ ትርጉም ያላቸው ወይም ሙያዊ የሆኑ ቃላት በአብዛኛው በዚህ ዘዴ ትርጉማቸው ይደረስበታል። በመሆኑም የተለያዩ መልመጃዎችን በማዘጋጀት ተማሪዎች ከመዝገበ ቃላት ጋር ያላቸውን ዝምድና እንዲያጠናክሩ ማድረግ እንደሚገባ እነBurns (1984) ይመክራሉ።

2.3.4.2 አረፍተ ነገሮች

ተማሪዎች በንባብ ወቅት ውስብስብ የሆኑና ተረድኦትን ሊያደናቅፉ የሚችሉ አረፍተ ነገሮች ሊያጋጥሙአቸው ስለሚችሉ፣ ችግሮቹን እንዴት እንደሚቀርፉ ወይም እንዴት የአረፍተ ነገሮቹን ፍች (መልዕክት) ሊረዱ እንደሚችሉ አስቀድመው ሊማሩና ልምምድ ሊያደርጉባቸው ይገባል። ጥናቶች እንደሚያመለክቱትም በአረፍተ ነገሮች ተረድኦት ላይ የሚቀርብ ስልታዊ ትምህርት አንብቦ የመረዳት ክሂልን ሲያጎለብት ይታያል። ለመሳሊም Phyllis W. በውስጠ (Durkin፣ 1978-79) እንደሚሉት ተማሪዎች የተቆራረጡ አረፍተ ነገሮችን በትክክለኛው ቅደም ተከተል ለማስቀመጥ በቅድሚያ የድርጊት ቃልን ከዚያም ማን፣ ምን፣ የት እና ለምን የሚሉ ጥያቄዎችን በማጠየቅ ሲያዋቅሩ ታይተዋል። በሌላ አቀራረብም ረጃጅም ዓረፍተ ነገሮችን ዋናውን ሀሳብ በሚያሳይ መልኩ አሳጥሮ የመፃፍ ልምድ እንዲጎናፀፉ በሚያስችል ልምምድ ውስጥ ማሳተፍ ይቻላል።

ለምሳሌ፡-

ዓረፍተ ነገር፡- "በሰፈራችን በተለያዩ ጊዜያት ተከማችቶ የነበረውና በመጥፎ ሽታው አካባቢውን የበከለው ቆሻሻ ተወገደ።"

አጥሮ፡- የሰፈራችን ቆሻሻ ተወገደ።

አረፍተ ነገሮች ተረድኦትን እንዲያደናቅፉ ከሚያደርጓቸው ምክንያቶች ዋነኛው ጀማሪ ተማሪዎቹ በንግግር ቋንቋ የሚጠቀሙበት አወቃቀር፣ አንዳንዴ በፅሑፍ ቋንቋ ውስጥ በተመሳሳይ መልኩ ስለማያገኙት ነው። ከዚህ ሌላ በአረፍተ ነገሮች ውስጥ የሚገኙ ሀረጋት ቅደም ተከተል መዛባት፣ የስርዓተ ነጥቦችን አጠቃቀም አለማወቅ፣ አፅንኦት የተሰጠባቸው ቃላት የአረፍተ ነገሮችን ፍች ሊቀይሩ እንደሚችሉ አለመረዳት ወዘተ ተማሪዎች በአረፍተ ነገር ደረጃ ተረድኦታቸው የተሟላ እንዳይሆን እንቅፋት ሊሆኑባቸው ይችላሉ።

2.3.4.3 አንቀፆች

በአንድ ፅሑፍ ውስጥ የሚገኙ አንቀፆች በተለያዩ አረፍተ ነገሮች አማካይነት በመዋቀር የፅሑፉን አጠቃላይ መልዕክት በማሳወቅ መልኩ የበኩላቸውን አስተዋፅኦ ያበረክታሉ። እነዚህ አንቀፆችም በፅሑፉ ዋና መልዕክት ወይም ሀይለ ቃል ዙሪያ የተሰባሰቡ ሊሆኑ ይችላሉ። የአንቀፆቹን ተግባር (ሚና) መረዳት፣ አወቃቀራቸውን ማወቅና በአንቀፅ ውስጥ የሚገኙትን ዓረፍተ ነገሮች ዝምድናና ግንኙነት መገንዘብ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማገዝ ትልቅ ጠቀሜታ እንደሚኖረው እነBurns (1984) ያስረዳሉ።

የተለያዩ አንቀፆች የተለያዩ ተግባራት ሊኖራቸው ይችላል፣ ይህንን ተግባራቸውን ለይተው በማወቅም ተማሪዎች የቀረበላቸው ፅሑፍ የመረዳት ችሎታቸውን ያበለፅጉበታል። ከተራኪ አንቀፆች በስተቀር ሌሎች አብዛኞዎቹ የአንቀፅ አይነቶች ለመጀመሪያ ደረጃ ክፍሎች በተዘጋጁ ምንባቦች ውስጥ ይገኛሉ። ስለሆነም መምህራን የተለያዩ የአንቀፅ አይነቶችን አስቀድመው ለውይይት በማቅረብ የተማሪዎቻቸውን የመረዳት ደረጃ ከፍ ካለ ደረጃ ሊያደርሱት ይችላሉ፣ ይጠበቅባቸዋልም።

Dan Dolan (1980) እንደሚመክረው ተማሪዎች በአንቀፆች መካከል ያለውን ተዛምዶ እንዲረዱና ዋና ዋናዎቹን ሃሳቦች እንዲለዩ ባለሦስት ደረጃውን ሂደት እንዲገነዘቡ ይመክራል። የመጀመሪያው በቃላት መካከል የሚኖርን ልዩነት ወይም ግንኙነት መለየት ሲሆን፣ ሁለተኛው በዓረፍተ ነገሮች መካከል የሚታይን ትስስር የማወቅ ችሎታን የሚያስገኙ መልመጃዎች ማዘጋጀትና በመጨረሻም ተማሪዎቹ ከአጠቃላይ አንቀፆቹ ጋር መስተጋብር የሚፈጥሩባቸውን ሁኔታዎች ማመቻቸት ናቸው። ይህ አካሄድም በቀጥታ ከታች ላይ የንባብ ሞዴል አስተምህሮት ጋር የተያያዘ መሆኑን መረዳት ይቻላል።

2.3.4.4 አጠቃላይ ፅሑፍ (Whole Selection)

እንደሚታወቀው አጠቃላይ የፅሑፍ አካል ቃላትን፣ ዓረፍተ ነገሮችን እና አንቀፆችን ይዞ የሚገኝ ክፍል ሲሆን አጠቃላይ አወቃቀሩን ለመረዳትም አስቀድሞ የጥቃቅን አሃዶቹን ሚና መረዳትን የግድ ይላል።

የአንድ ፅሑፍ ታሪክ (ይዘት) ተያያዥነት ባላቸው ተራኪ አንቀፆች የሚዋቀር ነው፣ አንቀፆቹም ፅሑፉ ባጠቃላይ የያዘውን ምስጢር ገልጠው ያሳያሉ። ምንም እንኳ በአብዛኛው አንቀፆቹ ታሪኩን በቅደም ተከተል ከመጀመሪያ ወደ ወጨረሻው በማቅረብ የሚታወቁ ቢሆንም፣ አስፈላጊ ሆኖ ሲገኝ፣ ለምሳሌ አሁን እንባቢው የሚያነበውን ጉዳይ ካለፈው ጋር አመዛዝኖ እንዲረዳ፣ አንዳንዴ ወደ ኋላ በመመለስ ወይም ካለፈው በመጀመር ትረካውን ሊያቀርቡለት ይችላሉ። ስለሆነም አስቀድሞ ቃላትን ከዚያም ሀረጋትንና አረፍተነገሮችን ከፍ ሲልም አንቀፆችን መረዳት አጠቃላይ ፅሑፉን ለመረዳት ትልቅ ድርሻ ይኖረዋል (Burns እና ሌሎች 1984)።

2.3.5. የተረድኦት ደረጃዎች (Levels of Comprehension)

በዕሑፍ የቀረበ ምንባቦችን በተለያዩ የተረድኦት ደረጃዎች አንብቦ መረዳት ይቻላል። ከደረጃዎቹ ውስጥም የሚከተሉት በተለያዩ ሥራዎች ውስጥ ተጠቅሰው ይገኛሉ፡-

- የላይ ላይ ንባብ (Literal reading)
- የትርጎማ ንባብ (interpretive Reading)
- ጥልቅ ንባብ (Critical reading)
- ፈጠራዊ ንባብ (Creative Reading)

(Bob L. 1981: 443 እና Jane H. 1981b በውስጠ Burns እና ሌሎች 1984)

2.3.5.1 የላይ ላይ ንባብ (Literal reading)

የላይ ላይ ወይም የቃል በቃል ንባብ ገራገር ፍችን ለማግኘት ሲባል የሚካሄድ የንባብ አይነት ሲሆን በአንድ ዕሑፍ ውስጥ የቀረበን መረጃ በቀጥታ መገልበጥን ወይም መቃረምን ይመለከታል። ይህ የንባብ ደረጃ በራሱ ጠቃሚ ሲሆን አንባቢው ወደ ከፍተኛው ደረጃ እንዲሸጋገርም መሠረት ይሆነዋል። በዚህ ደረጃ የሚንፀባረቁ ክሂሎችም ለምሳሌ እንደ ቅደም ተከተላዊ አቅጣጫዎችን መካተል፣ የፀሐፊውን አገላለፅ በሌሎች ቃላት መተካት የመሳሰሉት ናቸው።

በዚህ የንባብ ደረጃ ወቅት የተገለፁ ዋና ዋና ሀሳቦችን መገንዘብ፣ ዝርዝሮቹን መለየት፣ መንስኤና ውጤቱን መከታተል እና ቅደም ተከተልን መረዳት ለተረድኦት መሠረታዊ ጉዳዮች ናቸው። ከዚህ በተጨማሪም የተሟላ የቃላት፣ የአረፍተ ነገሮችና የአንቀፆችን ትርጉም (ፍች) የመረዳት እውቀት ያስፈልጋል። በዚህ ደረጃ አንዲያነቡ ተማሪዎቻችንን ለማትጋት የተለያዩ የማቅረቢያ ስልቶችን በመጠቀም የንባብ ትምህርቱን እንዲከታተሉ ማድረግ ይቻላል።ስለዚህም የመዘርዘር (Details)፣ ዋና ሃሳብን የማውጣት (main ideas)፣ መንስኤና ውጤት የሚያሳዩ አሃዶችን የመረዳት (cause & effect)፣ ቅደም ተከተልን የመለየት (Sequence)፣ አቅጣጫን የመከተል (following directions) ወዘተ ክሂሎችን ሊያዳብሩ የሚችሉ መልመጃዎችን መርጦ ማዘጋጀትና ማለማመድም ተገቢ ይሆናል ማለት ነው እነ Burns (1984)።

2.3.5.2 የትርጎማ ንባብ (interpretive Reading)

እነBurns (1984) በማስከተልም "የትርጎማ ንባብ ፊት ለፊት ከተገለፀው ሀሳብ ባሻገር ማንበብን (reading between the lines) ወይም ከቀረበው መረጃ በመነሳት ውሳኔ ላይ መድረስን የሚመለከት የንባብ ደረጃ ነው" ይገልጹታል። ይህም በቀጥታ ከተጠቀሱት ሃሳቦች ባሻገር በተዘዋዋሪ ሊገለፁ የተፈለጉትን ነጥቦች ነቅሶ ማውጣትን ይመለከታል። በትርጎማ ንባብ ግብዓት የሚሆኑት ንዑሳን ክሂሎችም፡-

- የምንባቦቹ ዋና ዋና ሀሳቦች በቀጥታ ያልተገለፁባቸውን አበይት ሀሳቦች ማውጣት
- በቀጥታ ባልተገለፁበት ሁኔታ የምክንያትና ውጤት ዝምድናዎችን መረዳት
- የተውላጠ ስሞችን ውክልና መገንዘብ
- የተውሳከ ግሶችን ውክለና ማወቅ
- የተጓደሉ ቃላትን መለየት
- የፀሐፉን ድባብ መረዳት
- የፀሐፊው አላማ (ግብ) ምን እንደነበር መፈተሽ እና
- ማጠቃለያ ላይ መድረስ ናቸው። (Burns እና ሌሎች 1984:183)

ምንም እንኳ ጀማሪ አንባቢዎች አንድን ምንባብ የቀደመ ዕውቀታቸውን በመጠቀም ለመተርጎም እንደ በሳል አንባቢዎች የሚሳካላቸው ባይሆንም፣ ብቃታቸውን ለማጎልበት የተለያዩ እገዛዎች ከተደረጉላቸው ግን ደረጃቸውን ሊያሳድጉ ይችላሉ። ለምሳሌ በቡድን አደራጅቶ የርስ በርስ ልምዳቸውን በቃል እንዲለዋወጡ በማስቻል፣ ትንበያቸውን እንዲደማመጡ በማበረታታት፣ በጥያቄና መልስ በማሳተፍ ወዘተ እገዛ ማድረግ ይቻላል።

2.3.5.3 ሂሳዊ ንባብ (Critical reading)

ሂሳዊ ንባብ በፅሑፍ የቀረበውን ምንባብ መገምገምን፣ የቀረቡትን ሀሳቦች መደበኛ ከሆኑ መስፈርቶች አንፃር ማመዛዘንን እና ማጠቃለያ (ድምዳሜ) ላይ መድረስን ያካትታል። መደምደሚያውም የቀረቡትን ሃሳቦች ትክክለኛነት፣ ተገቢነት እና ወቅታዊነት ከግምት ባስገባ መልኩ ይደራጃል። የጥልቅ ንባብ አንባቢ በራሱ ንቁ፣ ጠያቂ፣ እውነታዎችን የሚያስስና ውሳኔውንም አጠቃላይ ፅሑፉን አንብቦ እስኪጨርስ ማዘግየት የሚችል መሆን አለበት። ጥልቅ ንባብ በቀጥታ (የቃል በቃል) ንባብ እና በትርጎማ ንባብ ላይ የሚመሰረት ሲሆን በተዘዋዋሪ የተገለፀውን ሀሳብ ፈልጎ ማግኘትን በዋናነት ትኩረት ያደርግበታል።

ሰዎች በሳል ውሳኔዎች ባነበቡት ፅሑፍ ላይ ተመስርተው እንደያስተላልፉ ሲፈልጉ፣ ለምሳሌ የትኛውን የፖለቲካ ዕጩ መደገፍ፣ የትኛውን የቴሌቪዥን ፕሮግራም መከታተል፣ የትኞቹን ምርቶች መጠቀም (መግዛት)፣ የትኞቹን ፊልሞች መመልከት ወዘተ እንዳለባቸው ማወቅ ሲፈልጉ በጥልቀት ማንበብና ማወቅ ይገባቸዋል። የሁለተኛ ቋንቋ ጀማሪ ተማሪዎችም በህይወታቸው ጅማሮ ላይ እንደነዚህ አይነት ጉዳዮች ሊገጥሟቸው ስለሚችሉ አስቀድመው እንዲዘጋጁ በጥልቅ ንባብ ላይ የተመረኮዘ ምንባብ ቀርቦላቸው ልምምድ እንዲያደርጉ ሊበረታቱ ይገባል።

መምህራኑም ሀላፊነቱን ተቀብለው በመጀመሪያ ደረጃ የንባብ ትምህርት ልምምድ ወቅት በጥልቀት የማንበብ የንባብ ደረጃን በማቅረብ ሊያስተዋውቁ ይችላሉ። ለምሳሌ አንድ ትርካ አቅርበው "ስለ ታሪኩ ምን አስተያየት አላችሁ? ተገቢ ነበር ወይ? ለምን?" የመሳሰሉት ጥያቄዎችን በመሰንዘር ህፃናቱን በጥልቀት የማንበብ ክሂልን እንዲካኑ ሊያደርጉ ይችላሉ።

ከዚህ በተጓዳኝም የተለያዩ ታሪኮችን በስዕል መልክ አቅርቦ ጀማሪ ተማሪዎቹ ስዕሎቹን በማንበብ (በመመርመር) ዋናውን ታሪክ እንዲረዱና የተጓደሉትን ነገሮች እንዲያሟሉ ወይም ስህተቶች እየፈለጉ እንዲያወጡ በማበረታታት በጥልቀት የማንበብ አቅማቸው እንዲጎለብት ማድረግም የሚቻል ነው (Bob Lange 1981፡ 443፤ Jane Hanson 1981a፣ 1981b)።

2.3.5.4 ፈጠራዊ ንባብ (Creative Reading)

ፈጠራዊ ንባብ በፀሐፊው አማካኝነት ከቀረበው ፅሑፍ ባሻገር በመሄድ (beyond the material) የፅሑፉን አንድምታ መረዳትን ያካትታል። በዚህም አንባቢዎቹ በንባብ ወቅት እንደ ሂሳዊ ንባብ አንባቢዎች፣ እንዲመራመሩና ምናባቸውን እንዲጠቀሙ ይጠበቅባቸዋል። እንደ Helen Huus (1967) ፈጠራዊ ንባብ "አዳዲስ ሀሳቦች የሚመነጩበት፣ አዳዲስ አተያዮች የሚጎለብቱበት፣ ትኩስ አቀራረቦች የሚንፀባረቁበትና አዳዲስ አደረጃጀቶች የሚዋቀሩበት" ነው።

እዚህ ላይ መምህራን አንድ ብቸኛ መልስ ብቻ ያላቸውን ጥያቄዎች ለተማሪዎቻቸው ከማቅረብ ሊታቀቡ ይገባል፤ ምክንያቱም እንደዚህ አይነት ጥያቄዎች የተለያዩ አቅጣጫዎችን

ስለማይዳስሱ ለፈጠራዊ ንባብ ባህሪ የሚመቹ አይደሉም። የፈጠራዊ ንባብን ስልት የሚከተሉ አንባቢያን በሚከተሉት መስኮች የተካኑ ሊሆኑ ይገባል።

- በምክንያትና ውጤት መካከል ያለን ግንኙነት መፈተሽ
- በፅሑፉ ውስጥ የቀረበውን መረጃ በተመለከተ አዕምሯዊ ምስል መቅረፅና እራስን የታሪኩ አካል ማድረግ
- የግል ውሳኔ ላይ መድረስ
- ችግሮችን ከራሳቸው ሁኔታ ጋር እያዛመዱ መፍታት
- የሚመጡ ውጤቶችን መገመት (መተንበይ)
- የቀረበውን ታሪክ በተሻለ መልኩ ማዋቀር
- አዳዲስ አቀራረቦችን /ፈጠራዎችን/ ማመንጨት ወዘተ (Burns እና ሌሎች 1984: 189)

2.4 በሁለተኛ ቋንቋ ማንበብን ለማስተማር የሚረዱ ስትራቴጂዎች

አንብቦ የመረዳት ስትራቴጂዎች አንባቢዎች በፅሑፍ በቀረበውን ምንባብ እጅግ ውጤታማ በሆነ መልኩ አንብበው ትርጉም ወይም ፍች ላይ እንዲደርሱ የሚያስችሉ ተረድኦታዊ ሂደቶች ተደርገው ይታያሉ። በሌላ አባባል እነዚህ ስትራቴጂዎች ተማሪዎቹ የንባብ መልመጃ /ትግበራዎችን/ እንዴት እንደሚወጧቸው፣ ማንበባቸውን እንዴት እንደሚተረጉሙትና ተረድኦት ላይ መድረስ ሲሳናቸው ምን እንደሚያደርጉ ያሳያሉ።

በርካታ ምሁራን የንባብ ስትራቴጂዎችን በየዘርፉ ለመመደብ ተመሳሳይ መንገዶችን ይከተላሉ። ለምሳሌ Anderson (1999)፣ Brantmeier (2002)፣ Alamsi (2003) እና Sugirin (1999) በንባብ ላይ የቀደመ ዕውቀት የሚኖረው ሚና ላይ አፅንኦት ሰጥተው ዕፈዋል። Brantimeir (2002) እና Brown (1990) የገረፍታ ንባብን፣ የአሰሳ ንባብን እና መገመትን (ግመታን) በማንበብ ጊዜ ውጤታማ ስትራቴጂዎች እንደሆኑ አስቀምጠዋል። ይሁን እንጂ በአከፋፈላቸው ላይ የተወሰኑ ልዩነቶች አሉባቸው።

ለምሳሌ፡- Brantimeir (2002:1) የመማር ስትራቴጂዎችን በሚከተለው መልኩ አጠቃሏቸዋል፡-

ስትራቴጂዎቹ፣ ገረፍታ ንባብን፣ አሰሳ ንባብን፣መገመትን፣ የቃላት ቤተሰቦች መለየትን፣ ለፍች ማንበብን፣ትንበያን፣ አጠቃላይ ዕውቀት መጠቀምን በጐደለ ማሟላትን፣ ማጣቀስን እና ዝርዝር ሀሳቦችን ከዋና ዋና ሃሳቦች መለየትን ሊያካትቱ ይችላሉ።

በተጨማሪም የንባብ ስትራቴጂዎች ይዘት ግምገማን፣ ለምሳሌ መቀበል ያለመቀበልን፣ ከቀደመ ዕውቀት ወይም ልምድ ጋር ማያያዝን፣ መጠየቅና መመለስን፣ ቁልፍ ቃላትን መመልከትን፣ የአረፍተ ነገር መዋቅር ትንተናን እንደ ባለቤቱን፣ ማሰሪያ አንቀፁን ወይም የአረፍተ ነገሩን ተሳቢ መለየትን መዝለልና መልሶ ማንበብን ወዘተ ሊይዙ ይችላሉ (Almas: 2003፤ Sugirin 1999)። በግልፅ እንደሚታየው እያንዳንዱ አንባቢ በሚጠቀምበት የንባብ ስትራቴጂና የተለያዩ ምንባቦችና ትግበራዎች የተነሣ ሁሉም የመማር ስትራቴጂዎች በእኩል ደረጃ ውጤታማ ናቸው ማለት አያስደፍርም።

Brown (1990፡ 3) ተማሪዎችን በፍጥነትና ውጤታማ በሆነ መልኩ እንዲያነቡ ያስችላሉ ያላቸውን ስልቶች አቅርቧል፡-

- **ዳሰሳ ማድረግ** (Previewing)፡- ርዕሶችን፣ ንዑሳን ርዕሶችን መከለስ የተመረጠውን ፅሑፍ አወቃቀርና ይዘት ለመለየት ይጠቅማል።
- **መገመት** (Predicting)፡- ስለምንባቡ ይዘትና ቃላት ለመተንበይ እና ተረድኦትን ለመፈተሽ ስለይዘተ ነገሩ ያለን ዕውቀት መጠቀም፣ ስለዲስኩራዊ መዋቅሩ ግምት ለመያዝ ስለፅሑፉ አይነትና አላማ ዕውቀት መያዝ፣ ስለ አፃፃፍ ስልቱ፣ ስለ ቃላት መድብሉ እና ይዘቱ ለመተንበይ ስለፀሐፊው ያለንን ዕውቀት መጠቀም
- **ገረፍታና ዳሰሳ ማካሄድ** (Skimming and scanning)፡- የፅሑፉን ዋና ሀሳብ ለማግኘት፣ የፅሑፉን አወቃቀር ለመለየት፣ ትንበያውን ለማረጋገጥ ወይም ለመከለስ በፅሑፉ ላይ ፈጠን ያለ አሰሳ ማድረግ
- **ከአውዱ መገመት** (Guessing from context)፡- አዳዲስ (ያልታወቁ) ቃላት ሲገጥሙን ማንበቡን አቁመን እነሱ ላይ ከማፋጠጥ ይልቅ ስለርዕሰ ጉዳዩ ያለንን የቀደመ ዕውቀትና በምንባቡ ውስጥ ያሉ ሀሳቦችን እንደፍንጭ በመጠቀም ፍቻቸውን ለመገመት መሞከር

- **ግለ-ገለፃ ማካሄድ** (paraphrasing)፡- የቀረበልንን ምንባብ ካነበብን በኋላ ተረድኦታችንን ለመፈተሽ አንዴ ቆም ብለን በራሳችን አባባልና አገላለፅ መረጃውንና በፅሑፉ ውስጥ ያሉ ሀሳቦችን መልሰን መወጣት

ምዕራፍ ሦስት

ጥናቱ የተከተለው ዘዴ

የታች ላይ (bottom up) የንባብ ማስተማሪያ ሞዴልን በኦሮምኛ አፋቸውን የፈቱና አማርኛን በሁለተኛ ቋንቋነት የሚማሩ ተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማዳበር እንደ አማራጭ ዘዴ ቢጠቀሙበት ምን ያህል ውጤታማነት ይኖረዋል? የሚለው ጥያቄ የዚህ ጥናት ዋነኛ አለማ ነው። ይህንንም አለማ ለማሳካት በዋነኛነት መጠናዊ የምርምር ዘዴ በጥቅም ላይ ውሏል። ይህ ዘዴ ተመራጭ የሆነበት ምክንያትም በጥናቱ ወሰን ስር እንደተጠቀሰው ፣ በጥናቱ ተሳታፊ የሆኑት ተማሪዎች በቅድመና በድህረ ልምምዱ ወቅት ያስመዘገቡትን ውጤት የSPSSን ሶፍት ዌር ቀመር በመጠቀም ስታትስቲካዊ በሆነ መልኩ በt-test ተሰልቶ እንዲቀርብ ለማድረግ ስለሚያስችል ነው።

በዋነኛ የጥናት ዘዴነት የተመረጠውን መጠናዊ የምርምር ዘዴን አካሄድ በመከተል ጥናቱን ከግቡ ለማድረስም የሚከተሉት ተግባራት በቅደም ተከተል ተከናውነዋል፡-

1. በተመረጠው ትምህርት ቤት ከሚገኙ ሦስት የስምንተኛ ክፍሎች ውስጥ በዕጣ ናሙና ሁለቱ ክፍሎች ተመርጠዋል። በእነዚህ ክፍሎች የሚማሩት ተማሪዎችም ተጠኚ ቡድኖች ሆነው ተለይተዋል። ይህም እንደክፍሎቹ ሁሉ በዕጣ ናሙና የተከናወነ ሲሆን፣ ተማሪዎቹ የቁጥጥር ቡድንና የሙከራ ቡድን በሚልም ተለይተዋል
2. በዕጣ ናሙና ለተመረጡት ለሁለቱም ቡድኖች ተመሳሳይ የቅድመ ልምምድ ፈተና (ፈ.1) ሰጥቶ የተመዘበ ውጤቱን ስታትስቲካዊ በሆነ ቀመር በማስላትና በመመርመር በመካከላቸው በአማርኛ አንብቦ የመረዳት የችሎታ መበላለጥ መኖር አለመኖሩን ለመፈተሽ ተሞክሯል
3. በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተካተቱትን ተጠኚ ተማሪዎች በታች ላይ (bottom up) የንባብ ማስተማሪያ ሞዴል የትምህርት አቀራረብ መርህ መሰረት ለአምስት ሳምንታት በአጥኚው አቅራቢነት ትምህርቱን የተከታተሉ ሲሆን፣ በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የተመደቡት ተማሪዎች ደግሞ በነባር መምህሩ አማካኝነት፣ ቀድሞውኑ በሚያስተምርበት መንገድ፣ ለተመሳሳይ ሳምንታት ትምህርቱን ተከታትለዋል
4. በመቀጠልም ለሁለቱ ተመራጭ ተጠኚ ቡድኖች ተመሳሳይ ድህረ ፈተና (ፈ.2) ሰጥቶ የሁለቱን ቡድኖች የፈተና ውጤትን በማነፃፀር በተለይ በሙከራዊ ሁኔታ ውስጥ የተመደቡት ተማሪዎች የ "ታች ላይ" የማስተማሪያ ዘዴ ተጠቃሚዎች ከመሆናቸው

አንፃር ያመጡት ለውጥ በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ ከተመደቡት የተሻለ መሆን አለመሆኑን ለመፈተሽ ከቅድመ ትምህርት ውጤት ጋር በማነፃፀር ቀመራዊ በሆነ መልኩ መረጃዎች ተጠናቅረዋል

5. በቅድመ ልምምዱ ፈተና እና በድህረ ልምምዱ ፈተና በተጠኙ ቡድኖቹ መካከል የታየው የውጤት ለውጥ እስታትስቲካዊ ጉልህነት (Statistical significance) እንዳለው ለማረጋገጥ በእስታትስቲካዊ የስሌት ስልት እንዲረጋገጥ ተደርጓል
6. እንዲሁም በልምምዱ ወቅት አጥኝው የሙከራ ቡድኑ ያመጣውን ለውጥ ለመገምገምና በተቀሩት የመረጃ ማሰባሰቢያ መሳሪያዎች ለተሰበሰበው መረጃ እገዛ ያደርግ ዘንድ በተሳታፊነት የምልከታ ማስታወሻ አጠናቅሯል። የምልከታ ማስታወሻውም በአብዛኛው የተመዘገበው ትምህርቱ ከተከናወነ በኋላ በክለሳ መልክ ሲሆን ይህም በክፍል ውስጥ የጊዜ መሻማትን ያስቀራል በሚል እምነት ነው፤ ዋነኛ መረጃ መሰብሰቢያውም ፈተና መሆኑን ልብ ይሏል (አባሪ 'ሸ')።
7. ድህረ ሙከራ አስተያየት ለመሰብሰብ እንዲቻል በሙከራ ሁኔታ የተማሩትን ተማሪዎች ስለልምምድ ያላቸውን ሃሳብ እንዲገልፁ ለማስቻል የፅሑፍ መጠየቅ እንዲሞሉ ተደርጓል።

እነዚህን ተግባራት በቅደም ተከተል በማከናወን በ1.4 እንደተገለፀው በነቀምት ከተማ በሚገኘው የጨለለቂ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የ8ኛ "ኤ" ክፍል ተማሪዎችን በሙከራ ምድብ፣ የ8ኛ "ቢ" ክፍል ተማሪዎችን ደግሞ በቁጥጥር ምድብ በማካተትና ትምህርቱን እንዲከታተሉ በማድረግ ለጥናቱ አላማ መሳካት የሚያግዙ መረጃዎች ተጠናቅረዋል ማለት ይቻላል ።

ቀጥሎ በዚህ ምዕራፍ ትኩረት የተሰጠባቸው ንዑሳን ክፍሎች የትምህርት ቤቶችና የተማሪዎች አመራረጥ፣ የምንባቦች አመራረጥና የመልመጃዎች ዝግጅት፣ የመረጃ መሰብሰቢያ እና የመረጃ አተናተን ዘዴዎች በቅደም ተከተል ቀርበዋል።

3.1. የትምህርት ቤቶችና የተማሪዎች አመራረጥ

3.1.1. የትምህርት ቤቶች አመራረጥ

3.1.1.1. ቅድመ ጥናት ምልከታ የተካሄደባቸው ትምህርት ቤቶች

የዚህ ቅድመ ጥናት ምልከታ አላማ ለዋናው ጥናት አጋዥ የሆኑ መረጃዎችን አስቀድሞ ለመመርመርና የአካሄድን ቅደም ተከተል ለመሞከር ነው። በዚህም በአሁኑ ወቅት በአማርኛ ቋንቋ የትምህርት ክፍለ ጊዜ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር በተግባር የሚውለውን ንባብ ትምህርት አቀራረብና ከንውን ይዞታ በቅድሚያ በመቃኘት ዳራዊ መረጃ ለማግኘት የቅድመ ጥናት ምልከታው ተካሂዷል።

የቅድመ ጥናት ምልከታው የተካሄደው በኦሮሚያ ብሔራዊ ክልላዊ መንግስት በነቀምቴ ከተማ ሲሆን በከተማው ከሚገኙት ስምንት የአንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች መካከል በአመቺነት ናሙና ለዋናው ጥናት ከተመረጠው የጨለለቂ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በተጨማሪ በተመረጡ ሦስት የአንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ነው። እነሱም ቡሬቃ ጃቶ፣ በኬ ጃማ እና ቡርቂቱ ሌቃ የተባሉት ናቸው። ከስምንቱ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የተጠቀሱት ብቻ የተመረጡበት ምክንያትም ካሉት ትምህርት ቤቶች ግማሽ ያህሉን ስለሚሸፍኑ ወካይ ይሆናሉ በሚል እምነት ነው ከነዚህም ትምህርት ቤቶች ውስጥ በአጠቃላይ ስድስት ክፍሎች ተመርጠው ምልከታ ተካሂዶባቸዋል፤ ምልከታውም ክፍሎቹ የሚገኙበትን ፈረቃ ታሳቢ ያደረገ ነው (አባሪ 'ሸ'ን ይመልከቱ)።

3.1.1.2 ዋናው ጥናት የተካሄደበት ትምህርት ቤት አመራረጥ

ተደጋግሞ እንደተገለፀው የዚህ ጥናት አላማ የ "ታች ላይ" የንባብ ሞዴል አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማዳበር ያለውን ተግባራዊነትና ውጤታማነት ፈትሾ ማረጋገጥ ሲሆን ለጥናቱ የሚያስፈልገውን ክፍለ ጊዜ በተራ የእጣ ናሙና ማግኘት ከጊዜና ከተፈፃሚነት አንፃር አስቸጋሪ በመሆኑ የአመቺነት ናሙና ዘዴን መጠቀም አስፈላጊ ሆኗል። ስለሆነም ለጥናቱ የሚያስፈልገውን ክፍለ ጊዜ ለመፍቀድና ትብብር ለማድረግ በተስማማው የጨለለቂ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተመርጧል።

በትምህርት ቤቱ የትምህርት ደረጃቸው ዲፕሎማ የሆኑ ሦስት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ይገኛሉ። ሁለቱ ለአምስተኛና 6ኛ ክፍሎች የተመደቡ ሲሆን አንደኛው ሰባተኛና ስምንተኛ ክፍሎችን በማስተማር ላይ ይገኛሉ። ትምህርት ቤቱ በሁለት ፈረቃ የሚከናወን ሲሆን ከ1-4 እና ከ5-8 በሚል ተከፍሏል ፈረቃው የሚለዋወጠው በየወሩ ሲሆን የሚጠኑት የስምንተኛ ክፍሎች በሚገኙበት ፈረቃ በመገኘት ጥናቱ ተከናውኗል።

3.1.2 የተማሪዎች አመራረጥ

በትምህርት ቤቱ የሚገኙት 8ኛ ክፍሎች ሶስት ሲሆኑ ለፍትነታዊ ጥናቱ የሚያስፈልጉት ተማሪዎች የሚገኙባቸው ሁለቱ ክፍሎች በዕጣ ተመርጠዋል። የተመረጡት የስምንተኛ ክፍሎችም 8ኛ "ኤ" እና ስምንተኛ "ቢ" ናቸው፤ 8ኛ "ኤ" በዕጣ የሙከራ ቡድን 8ኛ "ቢ" ደግሞ የቁጥጥር ቡድን እንዲሆኑም ተደርጓል።

በዚህ ጥናት የተካተቱት ተጠኚዎች ከላይ እንደተጠቀሰው የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው። ተጠኚዎቹ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች እንዲሆኑ የተመረጡበት ምክንያትም፡-

ሀ. የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርታቸውን ሲማሩ ቆይተው (ማለትም አማርኛን ለሦስት አመት (ከ5ኛ-7ኛ) ተምረው) የመጡ በመሆናቸው ራሳቸውን ችለው ማንበብ ስለሚችሉ፣

ለ. እንዲሁም ያሉበትን የትምህርት ደረጃ (8ኛ ክፍልን) ሲጨርሱ ወደ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት የሚሸጋገሩ በመሆኑ የንባብ ክህሎታቸውን ለማሻሻልና ወደ ቀጣዩ የክፍል ደረጃ ሲሄዱ ችግሮችን ለመቅረፍ የሚያስችላቸው ይሆናል ተብሎ በመታመኑ ነው።

በሁለቱም ቡድኖች ውስጥ ተሳታፊ የሆኑት ተማሪዎች ብዛት ስልሳ፣ ስልሳ ሲሆን፣ በክፍሉ ውስጥ ለመማር የተመዘገቡት ግን በ8ኛ ኤ 64 በ8ኛ ቢ ክፍል ደግሞ 67 ተማሪዎች ነበሩ፤ ይሁን እንጂ የአፍ መፍቻ ቋንቋቸው አማርኛ የሆኑ ተማሪዎች ስላሉና ውጤታቸው ተካትቶ የጥናቱን ውጤት እንዳያዛባው ከትንታኔው ውጪ ተደርገዋል። እንዲሁም በልምምዱ ወቅት ሁለት ሁለት ክፍለ ጊዜያትን ያልተካፈሉ ተማሪዎች በመኖራቸውና የተመጣጠነ ቁጥር አለመኖሩ የጥናቱን ውጤት ላይ ተፅዕኖ እንዳያሳርፍ በማሰብ ከ8ኛ ኤ አራት፣ ከ8ኛ ቢ ክፍል ደግሞ 7 ተማሪዎች ባጠቃላይ ተቀንሰዋል።

3.2 የምንባቦች አመራረጥና የመልመጃዎች አዘገጃጀት

ለጥናቱ የተመረጡት ምንባቦችና የመልመጃዎቹ አዘገጃጀት ተገቢ የሆኑትን የመምረጫ መስፈርቶች በመከተል የተከናወነ ሲሆን የተማሪዎቹን ዕድሜ፣ የክፍል ደረጃ፣ ዳራዊ እውቀት፣ ፍላጎትና ወቅታዊነት ከግምት ውስጥ በማስገባት ተከናውኗል (Burns እና ሌሎች 1984፡202፤ Wallace 1992 እና Sequero 1998)። ምንባቦቹ ከተመረጡና መልመጃዎቹ ከተዘጋጁም በኋላ አማካሪ መምህሬና በወቅቱ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ በድህረ ምረቃ ትምህርት ላይ የሚገኙ የሁለተኛ አመት ተማሪዎች ውስጥ የተወሰኑት እንዲመለከቷቸውና የበኩላቸውን አስተያየት እንዲሰጡባቸውና ማሻሻያዎችን እንዲያደርጉባቸውም ተጋብዘዋል፤ የተሰጡትን አስተያየቶና ማሻሻያዎች በማከልም ታርመው ለጥናቱ ዝግጁ ሆነዋል።

ጥናቱ ለሚደረግበት የክፍል ደረጃ ይመጥናሉ ተብለው የታመነባቸው ምንባቦች ከአራት የተለያዩ ምንጮች የተመረጡ ሲሆን። አንደኛው ከስምንተኛ ክፍል የ2002 ከክልል አቀፍ የ8ኛ ክፍል ፈተና፣ ሁለተኛው በየቤተመፅሐፍቱ በስፋት ከሚገኘው የአዲስ ዘመን ጋዜጣ ፣ ሦስተኛው በረጅም ልቦለድነቱ በስፋት ከሚታወቀው ከሀዲስ አለማየሁ የ"ፍቅር እስከ መቃብር" ልቦለድ ድርሰት ተወስዷል፤ በመጨረሻም ከስርዓተ ትምህርቱ ብዙም የራቀ እንዳይሆንና ክልላዊ (አካባቢያዊ) ጉዳዮችንም የዳሰሰ እንዲሆን ለተማሪዎቹ ከተዘጋጀው የአማርኛ ቋንቋ ማስተማሪያ ውስጥ አንድ ምንባብ ተመርጦ ተካትቷል። የተዘጋጁት ምንባቦችና መልመጃዎች ኮፒም በልምምዱ ወቅት ለእያንዳንዱ ተጠኚ ተማሪ ተበትኗል።

በሙከራው ወቅትም ሁለቱም ምድቦች ለክፍል ደረጃቸው የሚመጥን ተመሳሳይ የትመህርት ይዘት የሚማሩ ሲሆን በመማር ማስተማሩ ሂደት የትምህርት ልምዶች አቀራረብ ልዩነት እንዳይፈጠር አስፈላጊው ጥንቃቄ ሁሉ ተከናውኗል።

3.3. የመረጃ መሠብሰቢያ ዘዴዎች

ለመረጃ በሰብሰቢያነት እንዲያገለግሉ የተመረጡት የመረጃ መሠብሰቢያ ዘዴዎች የሚከተሉት ሲሆኑ፣ ቀዳሚው በዋነኛ የመረጃ መሰብሰቢያነት ሲያገለግል ሁለተኛውና ሦስተኛው በአጋዥነት የተመረጡ ናቸው፡-

1. በዋነኛነት ተማሪዎቹ ያስመዘገቡትን ውጤት መጠናዊ በሆነ መልኩ ለይቶ ማሳየት ተቀዳሚው ተግባር በመሆኑ፣ የቅድመና ድህረ ልምምድ ፈተናዎች ተሰጥተዋል ውጤቶቹም ተመዝግበዋል
2. ልምምዱ በሚከናወንበት ወቅትም የክፍል ውስጥ ክንውኑን የሚገልፅ የምልከታ ማስታወሻ በአጥኝው ተሳታፊ ተመልካችነት እየተመዘገበ ተቀቅሯል እንዲሁም
3. በ "ታች ላይ" የንባብ ማስተማሪያ ሞዴል ንባብን ከመማራቸው በፊት ያላቸውን ዳራና ከተማሩ በኋላ የሚኖራቸውን አስተያየት ለማወቅ በሙከራ ቡድኑ ተጠኝ ተማሪዎች የፅሑፍ መጠይቅ ተሞልቶ መረጃው ተመዝግቧል

3.3.1. የቅድመና ድህረ ልምምድ ፈተናዎች አዘገጃጀት

የታች ላይ የንባብ ሞዴልን ውጤታማነትና ተተግባሪነት ለመፈተሽ በተደረገው ሙከራዊ ጥናት በዋነኛ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያነት የተመረጡት የቅድመ ልምምድና የድህረ ልምምድ ፈተናዎች ሲሆኑ፣ የቁጥጥርና የሙከራ ቡድኖቹ ይፈተኗቸው ዘንድ የተዘጋጁ ናቸው።

3.3.1.1 የቅድመ ልምምድ ፈተና

የቅድመ ልምምድ ፈተናው የተዘጋጀው በቁጥጥር ቡድኑ እና በሙከራ ቡድኑ መካከል የችሎታ መበላለጥ መኖር አለመኖሩን ለይቶ ለማወቅ በሚል ዕሳቤ ሲሆን፣ እንደ ምንባቦቹ ሁሉ የተማሪዎቹን የቋንቋ አቅምና የክፍል ደረጃ ከግንዛቤ ያስገባ እንዲሆን ተሞክሯል። ፈተናው ተዘጋጅቶ ለተማሪዎቹ ከመሰራጨቱ በፊትም በነBurns እና ሌሎች (1984፡ 407) አንብቦ የመረዳት ፈተና አዘገጃጀት መስፈርት የተቃኘ ሲሆን፣ ከዚህ በተጨማሪም በአማካሪ መምህሬ፣ በተጠኚ ትምህርት ቤቱ በሚያስተምሩ የቋንቋ መምህራንና በክፍል ጓደኞቹ የቢጤ እርማት ተገምግሞ እንዲስተካከል ተደርጓል።

በቅድመ ልምምድ ወቅት እንዲፈተኑት የተዘጋጀውን ፈተናም ሁለቱ ተጠኚ ቡድኖች ከፈረቃቸው ውጪ በተመሳሳይ ቀንና ሰዓት ተፈትነውታል። ከምንባቡ የወጡትን የፈተና ጥያቄዎች ከመስራታቸው በፊትም ምንባቡን በጥንቃቄ እንዲያነቡት ገለፃ ተሰጥቷቸዋል። የተፈተኑት የፈተና ውጤትም ከመደበኛ ትምህርታቸው ውጤት ጋር የሚደመር እንደሆነ ተነግሯቸዋል። በዚህም ለስራው ትኩረት እንዲሰጡት ማድረግ ይቻላል የሚል እምነት ተይዟል። ከተፈናው በኋላም በሁለቱ ቡድኖች መካከል የችሎታ ልዩነት መኖር አለመኖሩን

በማረጋገጥ ልዩነት ካለ፣ ሌላ አማራጭ መጠቀም ልዩነት ከሌለ ደግሞ ወደ ቀጣዩ የጥናቱ ዋና ክፍል መሸጋገር ይቻላል የሚል አቋም ተወስዷል።

የቅድመ ፈተናው ወረቀት ከተሰበሰበና ውጤቱ ታርሞ ከተመዘገበ በኋላ የሙከራ ቡድኑን አጥኚው በታች ላይ የንባብ ማስተማሪያ ሞዴል የትምህርት አቀራረብ ዘዴን በመከተል የቁጥጥር ቡድን ለሚያስተምሩት መምህር የአተገባበሩን ዝርዝር በመግለፅ ቡድኑን በተለመደው ዘዴ ብቻ እንዲያስተምሩ የተመረጡት ምንባቦችና የተዘጋጁት መልመጃዎች ተሰጥቷቸዋል፣ ለተግባራዊነቱም ለሁለት ክፍለ ጊዜያት ብቻ በአጥኚው ምልከታ ተካሂዷል። በተመደበው ጊዜ ማለትም የአምስት ሳምንታት ትምህርቱ በአጥኚው ተሰጥቷል ።

3.3.1.2 የድህረ ልምምድ ፈተና

በመጨረሻም ልምምዱ ከተጠናቀቀ በኋላ በቅድመ ልምምድ የተሰጠው ፈተና በድህረ ልምምድም በተመሳሳይ መልኩ ሁለቱ ቡድኖች እንዲፈተኑት ተደርጓል። የድህረ ልምምድ ፈተናው አላማ የነበረውም የሙከራ ቡድኑና የቁጥጥር ቡድኑ "ከታች ላይ" የንባብ ሞዴል ልምምድ በኋላ ያመጡትን ለውጥ ለመመልከት ስለሆነ ተማሪዎቹ ፈተናውን በጥንቃቄ እንዲሰሩት ምክር ተለግሷቸዋል፤ እርስበርስ እንዳይኮራረጁም ጥንቃቄ ተደርጓል። በመጨረሻም የፈተናው ውጤት በአጥኚው ታርሞ ውጤቱ ተመዝግቧል። ለማረም አመቺነት ስላላቸውም የጥያቄ አይነቶቹ የምርጫ፣ የእውነት ሃሰት፣ የቃላት ፍቺ (አዛምድ) እና የባዶ ቦታ ሙላ ጥያቄዎች እንዲሆኑ ተደርጓል። የፈተናው ውጤት መዛባት እንዳያጋጥመው በማሰብም የሁሉም መላሾች የፈተና ወረቀት በድጋሚ ታይቷል።

3.2.2. የፅሑፍ መጠይቅ

ከቅድመ ልምምዱና ድህረ ልምምዱ ፈተና በተጨማሪ በመረጃ መሰብሰቢያነት እንዲያገለግል የተዘጋጀው የፅሁፍ መጠይቅ ነበር። የፅሁፍ መጠይቁም የሚከተሉት አላማዎችን መሠረት አድርጎ የተዘጋጀ ነው። አንደኛው በሙከራ ቡድንነት የተያዙትን ተጠኚ ተማሪዎች ዳራ፣ የአፍ መፍቻ ቋንቋ፣ ዕድሜ፣ ፆታ እና ከዚህ በፊት ትምህርታቸውን በሌላ ትምህርት ቤት ሲከታተሉ መቆየት አለመቆየታቸውን ለይቶ ለማወቅ የቀረበ ሲሆን በሁለተኛ ደረጃም "በታች ላይ" የንባብ ማስተማሪያ ስልት ንባብን ከመማራቸው በፊትና ከተማሩ በኋላ ያሳዩትን የችሎታ ለውጥ አጠቃላይ ሂደት በሚመለከት ያላቸውን አስተያየት ለማወቅ ነው። ስለሆነም

መጠይቁ ሁለት ክፍሎች አሉት ማለት ነው። የመጀመሪያው ክፍል ስለተማሪዎቹ አጠቃላይ መረጃ የሚጠይቅ ሲሆን፣ ሁለተኛው ክፍል ደግሞ ተመሪዎቹ ከልምምዱ በፊት የነበራቸውን አመለካከትና ከልምምድ በኋላ የሚያመጡትን ለውጥ በተመለከተ አስተያየታቸውን እንዲሰጡ የተጋበዙበት ነው። በዚህም በ 'Likert rating scale' መሠረት የሚዘጋጁ ጥያቄዎች የሚቀርቡላቸው ይሆናል። እዚህ ላይም ውጤቱን እንዳያዛባው ሲባል ለመወሰን የተቸገሩ ተማሪዎች እንዳይካተቱበት በሚል ለመወሰን ያስቸግረኛል የሚለው አማራጭ አልተካተተም። ስለሆነም በመጠይቁ የተካተቱት አማራጮች:-

ሀ. በጣም እስማማለሁ
ለ. እስማማለሁ
ሐ. አልስማማም
መ. በጣም አልስማማም የሚሉት ናቸው።

ከላይ ከቀረቡት አማራጮች በተጨማሪም በ"ታች ላይ" የንባብ ማስተማሪያ ሞዴል የማስተማር መርህ መሰረት የተከታተሉትን ትምህርት በተመለከተ ሊኖራቸው የሚችለውን የግል አስተያየት ለማወቅ ሲባል ከመጠይቁ የመጨረሻ ጥያቄ በኋላ ክፍት ቦታ ተሰጥቷቸዋል። በሌላ በኩልም መጠይቁ ወደ ተማሪዎቹ ከመሰራጨቱ በፊት የአደረጃጀትና የይዘት መዛነፍ እንዳይኖርበት በማሰብ በአማካሪ መምህሬና በክፍል አጋሮቼ ያቢጤ እርማት ተደርጎበት እንዲስተካከል ለማድረግ ተሞክሯል። መጠይቁ የተሞላውም ከልምምዱ በኋላ ባሉት ቀናት ነበር (አባሪ 'ቀ') ።

3.3.3. ምልከታ

የክፍል ውስጥን ልምምድ በተመለከተ መረጃ ለመሰብሰብ ወሳኝ ከሆኑት መሳሪያዎች አንዱ ምልከታ ነው። በዚሁ መሠረትም ተግባራዊ ልምምዱ በሚካሄድበት ወቅት አልፎ አልፎና ልምምዱ ከተከናወነ በኋላ አጥኚው በክለሳ መልክ ክፍል ውስጥ የነበረውን ክንውን መልሶ በመቃኘት ማስታወሻ ለመያዝ ሙከራ አድርጓል። ማስታወሻውም በተሳታፊ ተመልካችነት የተመዘገበ ሲሆን፣ የየዕለቱን ክንውንና የታዩትን ለውጦች አጠር አጠር ባለ መልኩ መዝግቦ ለማቅረብ ተሞክሯል (አባሪ 'ሸ' ን ይመልከቱ)።

3.3. የክፍል ውስጥ የትምህርት አቀራረብ ዘዴዎች

የዚህ ጥናት አላማ በክፍል ውስጥ ተገኝቶ የንባብ ትምህርትን በማቅረብ የ "ታች ላይ" ሞዴል ምንባብ የማስተማሪያ ስልት ውጤታማነትን መፈተሽ ነው። ስለሆነም ለአላማው ግብ መምታት ያመች ዘንድ ትምህርቱ በሚከተሉት መንገዶች እንዲቀርብ ዝግጅት ተደርጓል (አባሪ 'ረ' የክፍል ውስጥ ክንውኖቹን ይዟል)፦

1. በታች ላይ ሞዴል አቀራረብ መሰረት ልምምዱ ከመካሄዱ አስቀድሞ የማነቃቂያ ገለፃ ለተጠኚ ቡድኑ አባላት የተሰጠ ሲሆን፣ የክሂል ደረጃቸውን ለማመዛዘን ይረዳ ዘንድም ለቁጥጥር ቡድኑና ለተጠኚ ቡድኖቹ ቅድመ ልምምድ ፈተና ቀርቦላቸዋል።
2. በክፍል ውስጥ ልምምድ ወቅት ተማሪዎቹ ዝግጁ እንዲሆኑና ለሚያነቡት ፅሑፍም ሆነ ለትምህርት ክፍለ ጊዜው አላማ እንዲይዙ ጥረት ተደርጓል።
3. በግል፣ በጥንድ፣ በቡድን ወይም በጋራ እንዲሰሩ የተዘጋጁትን የክፍል መልመጃዎች በትዕዛዙ መሠረት እንዲከወኑ የምክር ድጋፍ ተደርጎላቸዋል።
4. በቁጥጥር ሁኔታ የተጠኑት ተማሪዎችም በተመሳሳይ መልኩ በመደበኛ መምህራቸው በኩል የተዘጋጁት ምንባቦችና መልመጃዎች እንዲደርሷቸው ተደርጓል
5. የትምህርት አቀራረቡ በቅድመ ንባብ፣ በንባብ ጊዜ እና በድህረ ንባብ ተግባራት ተከፋፍሎ እንዲቀርብ ጥረት ተደርጓል።

3.5. የመረጃ አተናተን

3.5.1. ከፈተና ውጤቶች የተገኘ መረጃ

ለጥናቱ በተመረጠው የጨለለቂ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በዕጣ ናሙና ተመርጠው በጥናቱ ለተካተቱት የ8ኛ ኤ (የሙከራ ቡድን) እና ለ8ኛ ቢ (የቁጥጥር ቡድን) የቀረበላቸው የቅድመ ልምምድ ፈተና እና ከልምምዱ በኋላ የቀረበላቸው ፈተና ታርሞ ውጤቱ የSPSS ሶፍት ዌርን በመጠቀም ተሰልቶ ቀርቧል። ለትንታኔ ያመች ዘንድም ውጤቱ በሰንጠረዥ ተካትቷል። ይህም እንደፈተናዎቹ ቅደም ተከተል መሰረት ተተንትኖ ቀርቧል።

3.4.2. ከፅሑፍ መጠይቅና ከምልከታ የተገኘ መረጃ

በፅሑፍ መጠይቁ አማካኝነት ተዘጋጅተው የቀረቡት ጥያቄዎች ትኩረት ከሚሰጡባቸው ጉዳዮች አንፃር ታይተው ከተለዩ በኋላ ለእያንዳንዱ ጥያቄ የተሰጠው አወንታዊ ወይም አሉታዊ ምላሽ ተቆጥሮ በብዛትና በመቶኛ ተመዝግቧል። ይህም በሰንጠረዥ ተከልሶ

እንዲቀርብ ሆኗል። በሌላ በኩልም አጥኚው በተሳታፊ ተመልካችነት በልምምዱ ወቅትና ከልምምዱ በኋላ በክለሳ መልክ ያጠናቀረው የምልከታ ማስታወሻ መረጃ አበይት ነጥቦች ተለይተው በትንተናው እንዲካተቱ ተደርገዋል። የምልከታ ማስታወሻው መረጃም በገለፃ መልክ የቀረበ ነው።

ምዕራፍ አራት

ከጥናቱ የተገኘ መረጃ ትንተና

የዚህ ጥናት አላማ የታች ላይ የንባብ ሞዴል አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ ለሚማሩ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ክሂላቸውን ከማጎልበት አንፃር ያለውን ውጤታማነት ተተግባሪነት መፈተሽ እንደሆነ ተገልጿል። ይህንንም አላማ ከግቡ ለማድረስ ተጠኚ ተማሪዎች ተመርጠዋል፤ ተገቢ የሚባለው መረጃም ጥናቱን ለማካሄድ አስቀድመው በተመረጡት የመረጃ መሠብሰቢያ መሣሪያዎች (ፈተና፣ የፅሁፍ መጠይቅና ምልከታ) አማካኝነት ተሰብስቧል። በዚህ ምዕራፍም የተሰበሰበው መረጃ ተተንትኖ የቀረበ ሲሆን ይህንንም ቀጥለን እንደ በአንድ እንመለከተዋለን፡-

4.1. የፈተና ውጤቶች ትንተና

በዚህ ንዑስ ክፍል በጥናቱ የተካተቱት ተማሪዎች አንብቦ ለመረዳት ያላቸውን አቅም ለመፈተሽ በቅድመ ልምምድ ፈተናና፣ ልምምዱን ከተከታተሉ በኋላ ደግሞ የመጣውን ለውጥ ለመገምገም፣ በድህረ ልምምዱ ፈተና ያስመዘገቡት ውጤት ይቀርባል።

4.1.1. የቅድመ ልምምድ የፈተና ውጤት ትንተና

የታች ላይ (bottom up) የንባብ ሞዴልን ውጤታማነት ለመፈተሽ፣ በምዕራፍ ሦስት እንደተጠቀሰው፣ በሙከራ ቡድኑና በቁጥጥር ቡድኑ አማካኝነት በቅድመ ልምምድና በድህረ ልምምድ ፈተናዎች ያስመዘገቡትን ውጤት መዝግቦ የመጣውን የውጤት ልዩነት ማነፃፀር ነው። ለዚህም መሳካት በሁለቱም ቡድኖች መካከል በሁለቱም ፈተናዎች (ፊ. 1 እና ፊ.2) የተገኘውን ውጤት አማካይ፣ ልይይትና የአማካይ ግምት ልዩነት በማስላት የውጤቱን ልዩነት (ጉልህነት) የSPSSን ሶፍት ዌር በመጠቀም በ"ቲ-ቴስት" ለማረጋገጥ ተሞክሯል። ዝርዝሩ ቀጥሎ ይቀርባል።

ሰንጠረዥ 1፡ የቅድመ ልምምድ ፈተና ውጤት

የቁጥጥር ቡድን			
1. 60	16. 60	31. 44	46. 32
2. 36	17. 56	32. 56	47. 44
3. 52	18. 48	33. 40	48. 44
4. 40	19. 36	34. 40	49. 56
5. 48	20. 40	35. 56	50. 52
6. 32	21. 36	36. 56	51. 40
7. 48	22. 36	37. 64	52. 48
8. 52	23. 48	38. 56	53. 52
9. 32	24. 52	39. 44	54. 36
10. 44	25. 44	40. 48	55. 56
11. 44	26. 52	41. 40	56. 40
12. 48	27. 44	42. 44	57. 48
13. 52	28. 56	43. 36	58. 44
14. 32	29. 48	44. 48	59. 52
15. 48	30 40	45. 60	60. 52

የሙከራ ቡድን			
1. 44	16. 40	31. 48	46.52
2. 56	17. 36	32. 44	47. 44
3. 40	18. 48	33. 48	48. 40
4. 60	19. 56	34. 44	49. 56
5. 48	20. 60	35. 40	50. 44
6. 64	21. 56	36. 52	51. 48
7. 48	22. 44	37. 44	52. 36
8. 32	23. 36	38. 36	53. 44
9. 32	24. 52	39. 32	54. 52
10. 44	25. 64	40. 44	55. 36
11. 52	26. 40	41. 40	56. 52
12. 40	27. 44	42. 48	57. 44
13. 44	28. 36	43. 32	58. 56
14. 36	29. 52	44. 56	59. 32
15. 52	30 40	45. 40	60. 60

(የተጠኚ ብዛት)	$N_1 = 60$	$N_2 = 60$
(ድምር)	Total = 2793	Total = 2748
(አማካይ)	Mean = 46.5	Mean = 45.8
(ልይይት)	Variance = 63.98	Variance = 68.57
(የአማካይ ልይይት)	SD1 = 7.9	SD2 = 8.3

ከላይ በቀረበው ሰንጠረዥ 1 የተካተተው መረጃ የቁጥጥር ቡድኑ እና የሙከራ ቡድኑ በቅድመ ልምምድ ፈተና ያስመዘገቡት ውጤት ዝርዝር ነው። በዝርዝሩም በሁለቱ ቡድኖች መካከል በቀረበው የቅድመ ልምምድ ፈተና ውጤት መሠረት የጎላ ልዩነት የማይታይ መሆኑን ወይም በተቀራራቢ ደረጃ ላይ የሚገኙ መሆናቸውን በቀላሉ ማስተዋል ይቻላል። የዚህ ልኬት

ተመሳሳይነት አስቀድሞ ማረጋገጥ የሚኖረው ጠቀሜታም ከግለሰብ ግለሰብ የሚኖረው የችሎታ ልዩነት በቡድኑ አጠቃላይ ውጤት ላይ ተፅዕኖ እንዳያስከትል የሁለቱን ቡድኖች ወቅታዊ የችሎታ ተመጣጣኝነት ማወቅ አስፈላጊ በመሆኑ ነው።

በቲ-ቴስት ቀመር መሠረትም የቁጥጥር ቡድኑ የቅድመ ልምምድ አጠቃላይ ድምር ውጤት 2793 ሲሆን የቡድኑ ጠቅላላ አማካይ ውጤትም 46.5 ነው። የቡድኑን አጠቃላይ አባላት መሠረት በማድረግ ሲሰላም መደበኛ ልይይቱ 7.9 ልይይቱ ደግሞ 68.98 ሆኗል። በሌላ በኩል የቅድመ ልምምድ ፈተናውን የተፈተነው የሙከራ ቡድኑ አጠቃላይ ድምር 2748 ሲሆን፣ አማካዩ 45.8 ነው። ከዚሁ አንፃርም መደበኛ ልይይቱ 8.3 ሆኖ፣ ልይይቱ ደግሞ 68.6 በመሆን ተመዝግቧል።

በመቀጠል የተከናወነው ስራ በቅድመ ልምምዱ የሁለቱ ቡድኖች የፈተና ውጤት ላይ በመመርኮዝ በቡድኖቹ መካከል የለውን አንድነትና ልዩነት ማነፃፀር ነበር። በመሆኑም የቁጥጥር ቡድኑን አማካይ ነጥብ 46.5 እና የሙከራ ቡድኑን አማካይ ነጥብ 45.8 በመያዝ በቲ-ቴስት ቀመር ለማስላት ተሞክሯል። በዚህም የቁጥጥር ቡድኑ ልይይት 68.98 የሙከራ ቡድኑ ደግሞ 68.57 ሆኖ ተሰልቷል። ስለሆነም የቲ-ቴስት ዋጋ ሲሰላ የአማካይ ግምት ልዩነታቸው 0.62 ሆኗል። ይህም መኖር ከሚገባው የጉልህነት ደረጃ ከ0.05 ያልበለጠ መሆኑ የመረጃውን አስተማማኝነት ያጠናክረዋል። በተጨማሪም በ118 የነፃነት ደረጃ የቲ-ሰንጠረዥ ዋጋ (t-critical) ደግሞ ከቲ-ስርጭት ሰንጠረዥ (t-distribution) ላይ እንደ ሚነበበው 1.486 ሆኖ ተገኝቷል። ይህ ስሌት እንደሚያመለክተውም የተገኘው ውጤት 0.68 ከቲ-ሰንጠረዥ ዋጋ ያነሰ ሆኗል። በዚህም በቅድመ ልምምድ ፈተና ውጤት መሠረት በተማሪዎቹ መካከል የጎላ የችሎታ መለያየት እንደሌለ ማወቅ ይቻላል። ውጤቱም እንደሚከተለው ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 2፡ የቅድመ ልምምድ ፈተና የቲ-ስሌት ንፅፅራዊ ዋጋ

የፈተና አይነት	የቁጥጥር ቡድን			የሙከራ ቡድን			የቲ-ሰንጠረዥ ዋጋ		ጉልህ ልዩነት
	N_1	X_1	SD_1	N_2	X_2	SD_2			
ቅድመ ልምምድ	60	46.53	7.998	60	45.8	8.28	0.623	1.486	የለውም

* P< 0.05

በሰንጠረዥ 2 ከቀረበው የቅድመ ልምምድ ፈተና የቲ-ስሌት ንፅፅራዊ ዋጋ በመነሳት መረዳት እንደሚቻለው በሁለቱ ተጠኚ ቡድኖች መካከል ምንም አይነት ልዩነት የለም በሚያስብል

ደረጃ የውጤት ተመሳሳይነት ታይቷል። ለዚህም በምክንያትነት ሊጠቀስ የሚችለው፣ አንደኛ የትምህርት ክፍሎቹን የሙከራና የቁጥጥር ቡድን ብሎ ለመለየት የዕጣ ናሙና አመራረጥ ስልት በመተግበሩና አድልዎ አለመከሰቱ ሲሆን፣ የቀረበው ፈተናም በዚያ ደረጃ ለሚገኙ ተማሪዎች ሲቀርብ ትክክለኛነትና አስተማማኝነቱን ጠብቋል የሚያስብል በመሆኑ ነው።

4.1.2. የድህረ ልምምድ ፈተና ውጤት ትንተና

በዚህ ንዑስ ርዕስ የ 'ታች ላይ' የንባብ ሞዴልን ውጤታማነት ለመፈተሽ ለቁጥጥር ቡድኑና ለሙከራ ቡድኑ የቀረበው የፈተና ውጤት ስሌት ተተንትኗል። በመጀመሪያም የየቡድኖቹ የድህረ ልምምድ ፈተና ውጤት ዝርዝር በሰንጠረዥ ታግዞ እንደሚከተለው ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 3፡ የድህረ ልምምድ ፈተና ውጤት ዝርዝር

የቁጥጥር ቡድን			
1. 56	16. 48	31. 60	46. 40
2. 44	17. 60	32. 32	47. 36
3. 52	18. 44	33. 52	48. 56
4. 48	19. 56	34. 56	49. 40
5. 36	20. 48	35. 44	50. 36
6. 44	21.52	36. 68	51. 52
7. 40	22. 44	37. 48	52. 44
8. 56	23. 40	38. 40	53. 44
9. 48	24. 36	39. 38	54. 48
10.32	25. 60	40. 36	55. 40
11.40	26. 48	41. 48	56. 60
12.52	27. 56	42. 48	57. 32
13.40	28. 56	43. 52	58. 48
14.40	29. 40	44. 36	59. 44
15.52	30. 36	45. 52	60. 56

የሙከራ ቡድን			
1. 56	16. 76	31. 68	46. 72
2. 80	17. 36	32. 56	47. 72
3. 68	18. 56	33. 72	48. 48
4. 48	19. 52	34. 32	49. 76
5. 56	20. 44	35. 52	50. 40
6. 64	21. 56	36. 60	51. 68
7. 92	22. 68	37. 56	52. 40
8. 44	23. 40	38. 48	53. 64
9. 36	24. 76	39. 64	54. 48
10. 40	25. 60	40. 52	55. 60
11. 40	26. 56	41. 76	56. 88
12. 68	27. 52	42. 44	57. 76
13. 64	28. 40	43. 36	58. 52
14. 48	29. 84	44. 84	59. 44
15. 44	30. 36	45. 52	60. 64

- $P < 0.05$

(ብዛት) $N_1 = 60$
(ድምር) T= 2776
(አማካይ) Mean = 46.3
(ልይይት) Variance=72.88
(የአማካይ ልይይት) SD1 = 8.5

$N_2 = 60$
T= 3444
Mean = 57.4
Variance=221.19
SD2 = 14.9

ከላይ ከቀረበው ሰንጠረዥ መረዳት እንደሚቻለው የቁጥጥር ቡድኑ አባላት በአማካይ ነጥብና በመደበኛ ልይይት ከሙከራ ቡድኑ አባላት አንፃር በዝቅተኛ ደረጃ ላይ ተገኝተዋል። በድህረ ልምምዱ ፈተና የተገኙትን አማካይ ነጥቦች፣ የቁጥጥር ቡድኑን 46.3 እና የሙከራ ቡድኑን 57.4 በመያዝ ውጤቱን በቲ-ቴስት ቀመር ለማረጋገጥ ልይይታቸው እንደ ቅደም ተከተላቸው የቁጥጥር ቡድኑ 72.88 የሙከራ ቡድኑ 221.12 መሆኑ ተሰልቷል። በዚህም መሰረት የቲ-ስሌቱ ዋጋ 5.03 ሆኖ የተገኘ ሲሆን በ0.05 የጉልህነት ደረጃ እና በ118 የነፃነት ደረጃ የቲ-ሰንጠረዥ ዋጋ ደግሞ ከቲ-ሰንጠረዥ ዋጋ ላይ እንደሚነበበው 2.21 ሆኗል።

በዚህ ውጤት መሠረትም የተገኘው 5.03 ውጤት ከቲ-ሰንጠረዥ ዋጋ 2.21 የበለጠ ሆኗል።

በአጠቃላይ በድህረ ልምምድ ፈተናው የሙከራው ቡድን አማካይ ነጥብ 57.4፣ መደበኛ ልይይቱ 14.9 ሲሆን፣ የቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ነጥብ 46.3 መደበኛ ልይይቱ ደግሞ 8.5 ሆኖ ተገኝቷል። በድህረ ልምምድ ፈተናው ውጤት መሠረት የሙከራ ቡድኑ ከቁጥጥር ቡድኑ የላቀ መሆኑን መረዳት አይከብድም። ይህም የቲ-ቴስት ንፅፅራዊ ስሌትን በመጠቀም በሚከተለው መልኩ በሰንጠረዥ ተጠቃሎ ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 4፡ የድህረ ልምምድ ፈተና ውጤት ንፅፅራዊ ትንተና

የፈተና አይነት	የቁጥጥር ቡድን			የሙከራ ቡድን			የተሰላ የቲ-ዋጋ	የቲ-ሰንጠረዥ ዋጋ	ጉልህ ልዩነት
	N_1	X_1	SD_1	N_2	X_2	SD_2			
ድህረ ልምምድ	60	46.27	8.54	60	57.4	14.87	5.03	2.21	አለው

$* P< 0.05$

በሰንጠረዡ እንደተገለፀው የሙከራ ቡድኑ ከቁጥጥር ቡድኑ የተሻለ ውጤት አስመዝግቧል። በዚህም ቀደም ሲል በቅድመ ልምምድ ፈተና ወቅት በቡድኖቹ መካከል የነበረው ተቀራራቢ ደረጃ አሁን መለወጡን መረዳት ይቻላል፤ ይህም በ 'ታች ላይ' የንባብ ሞዴል ስልት ትምህርቱ መቅረቡ ውጤታማ እንዳደረገውና የተማሪዎቹን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ማጎልበቱን ያመላክታል። ይህንንም የይሁንታ ነጥብ 5% በሙተው የተገኘው 5.03 የሚያመለክተው ከመቶ 95% የተገኘው ውጤት ልምምዱ ያስገኘው ፍሬ እንደሆነ ነው።

4.1.3. የመላምት ፍተና

በዚህ የ'ታች ላይ' ሞዴል የንባብ ስልትን ውጤታማነት በመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ለመፈተሽ በተካሄደው ጥናት መነሻ ላይ ሁለት መላምቶች ተነድፈው ነበር። መላምቶቹም፡-

ሀ. ከሙከራ ጥናቱ በኋላ በቁጥጥር ቡድኑ እና በሙከራ ቡድኑ መካከል የችሎታ መበላለጥ አይታይም የሚል አልቦ መላምትና

ለ. ከሙከራ ጥናቱ በኋላ በቁጥጥር ቡድኑ እና በሙከራ ቡድኑ መካከል የችሎታ መበላለጥ ይኖራል የሚል አማራጭ መላምት ነበር።

ከአጠቃላይ የድህረ ልምምድ ፈተና ውጤት ማየት እንደሚቻለውም በሁለቱ ቡድኖች መካከል የጎላ የነጥብ ልዩነት ታይቷል። ከዚህ የተነሳም አጥኚው ይዞ የተነሳውን የዜሮ መላምት እሳቤ ውድቅ አድርጎታል። የሁለተኛውን አማራጭ መላምትን ለመፈተሽም የሁለት ጫፍ (two-tailed) የቲ-ስሌት የንፅፅር ስልት ጥቅም ላይ ውሏል። በዚህ መሠረትም በተዛምዶ የተሰራበት የጉልህነት ደረጃ 0.05 ነው። ይህንንም ቀጥለን እንመልከተው፡-

ሰንጠረዥ 5፡ የመላምት ፍተና ውጤት ትንተና

የፈተና አይነት	የቁጥጥር ቡድን			የሙከራ ቡድን			የተሰላ የቲ-ዋጋ	የቲ-ሰንጠረዥ ዋጋ	ጉልህ ልዩነት
	N_1	X_1	SD_1	N_2	X_2	SD_2			
ቅድመ ልምምድ	60	46.53	7.9	60	45.8	8.3	0.62	1.49	የለውም
ድህረ ልምምድ	60	46.27	8.54	60	57.4	14.87	5.03	2.21	አለው

*$P < 0.05$

ሰንጠረዥ 5 እንደሚያሳየው በድህረ ፈተናው ውጤት መሠረት በሁለቱ ቡድኖች መካከል የታየው ጉልህ የነጥብ ልዩነት የአማራጭ መላምቱ ከዜሮ (አልቦ) መላምቱ ይልቅ ተቀባይነት ያለው መሆኑን ነው።

በአጠቃላይ ሲታይም በሁለቱ ቡድኖች መካከል የታየው ጉልህ የውጤት ልዩነት የተከሰተው በአጋጣሚ ሳይሆን በሚከተሉት ተጨባጭ ምክንያቶች የተነሣ ሊሆን እንደሚችል መናገር ይቻላል፡-

- አንብቦ በመረዳት ወቅት ከጥቃቅን አሀዶች በመነሳት (ቃላት፣ ሀረጋት፣ አረፍተ ነገሮች) ወደ ከፍተኛው ደረጀ መምጣት አጠቃላይ የምንባቡን ይዘት ለመረዳት አስተዋፅኦ እንዳለው ደጋግሞ ስለተገለፀላቸው እና
- የቀረቡትን ምንባቦች በማንበብ ወደ ልምምዱ ከመግባታቸው በፊት ቅድመ ንባብ ተግባራትን በተገቢው ሁኔታ እንዲያከናውኑ በመደረጉና አንዳንዴም አጥኚው ገለፃ በመስጠት እገዛ ስለላደረገላቸው ነው።

4.2. ከጽሑፍ መጠይቅ የተገኙ መረጃዎች ትንተና

4.2.1. በክፍል አንድ (ከተ.ቁ 1-6) ለቀረቡ ጥያቄዎች የተገኘ ምላሽ

በክፍል አንድ ስር ቀርበው የነበሩት ጥያቄዎች በጥናቱ ተሳታፊ የሆኑትን ተማሪዎች (የቁጥጥር ና የሙከራ ቡድኑን) አጠቃላይ ዳራዊ ማንነት ለማወቅ የሚያስችሉ ሲሆኑ ጠቅለል ባለ መልኩ በሚከተለው ሰንጠረዥ ተካተተው ቀርበዋል። መጠይቁ አንዳንዴ ለበለጠ ግልፅነት ወደ አፍ መፍቻ ቋንቋቸው ኦሮምኛ እየተተረጎመ ቀርቦላቸዋል።

ሰንጠረዥ 6፡ በጥናቱ ተሳታፊ የነበሩ ተማሪዎችን ዳራ የያዘ ሰንጠረዥ

ተ.ቁ	ቡድን	ፆታ		ብዛት	አፍ መፍቻ ቋንቋ					ብዛት	ዕድሜ		ብዛት	የአማርኛ ቋንቋ ፊደላትን		ብዛት
		ወ	ሴ		አማ	ኦሮ	ትግ	ጉራ	ሌሎች		11-14	15-18		እለያለሁ	አለለይም	
1	ቁጥጥር	40	20	60	_	55		5	_	60	47	13	60	31	29	60
2	ሙከራ	25	35	60	_	57	_	2	1	60	42	18	60	38	22	60
ድምር				120	_	112	+	7	1	120	89	31	120	69	51	120

ከላይ በቀረበው ሰንጠረዥ በተካተተው መረጃ የተማሪዎቹን ፆታ፣ የአፍ መፍቻ ቋንቋ፣ እድሜና የአማርኛን ቋንቋ ፊደላት በመለየት ማንበብ መቻል አለመቻላቸውን የሚጠይቁ ጥያቄዎች ቀርበዋል። በዚህም መሰረት ከቁጥጥር ቡድኑ 40ዎቹ ወንዶች 20ዎቹ ደግሞ ሴቶች ናቸው (66.67% እና 33.33% እንደቅደም ተከተላቸው)። ከነዚህ መካከል የአፍ መፍቻ ቋንቋቸው ኦሮምኛ የሆኑት አምሳ አምስቱ ማለትም (8167%)ቱ ናቸው። የተቀሩት አምስቱ (8.33%) ደግሞ በጉራጌኛ አፋቸውን የፈቱ መሆናቸውን አመልክቷል፡ ከእድሜ አንፃርም

ሲታዩ አርባ ሰባቱ (78.33%) ከ11-14 አመት ባለው ክልል ውስጥ ሲገኙ 13ቱ (21.67%) ከ15-18 አመት ማዕቀፍ ውስጥ ተካትተዋል፤ በመጨረሻም የአማርኛ ቋንቋ ፊደላትን መለየት መቻል አለመቻላቸውን በተመለከተ ለቀረበው ጥያቄ ሰላሳ አንዱ (51.67%) እንደሚለዩ፣ ሀያ ዘጠኙ (48.33%) ደግሞ መለየቱ እንደሚቸግራቸው በማሳየት መልሰዋል።

ወደ ሙከራ ቡድኑ ስንመለስም ሃያ አምስቱ (41.67%) ወንዶች ሰላሳ አምስቱ (58.33%) ሴቶች ናቸው። ከነዚህም ውስጥ የአፍ መፍቻ ቋንቋቸው ኦሮምኛ የሆኑት አምሳ ሰባቱ ሲሆኑ፣ ይህም በመቶኛ (95%) ያህሉን ድርሻ ይይዛል። ከነዚህ ውጭ ያሉት፣ ሁለቱ (3.33%) ጉራጌኛ እና አንዱ (1.67%) ከተጠቀሱት ቋንቋዎች ውጪ አፉን የፈታ መሆኑን አረጋግጧል። ከእድሜ አኳያ ሲታዩም ከ11-14 የእድሜ ክልል የሚገኙት 42 (70%) ሲሆኑ ፣ የተቀሩት 18ቱ (30%) ከ15-18 ባለው እድሜ መካከል ይገኛሉ። በመጨረሻም እየተማሩ የሚገኙት የአማርኛ ቋንቋ ፊደላት ለይተው ማወቃቸውን በተመለከተ ለቀረበላቸው ጥያቄም 22ቱ (36.67%) መለየት እንደሚቸገሩ ሲጠቁሙ ፣ 38ቱ (63.33%) ለይተን እናነባቸዋለን በማለት መልሰዋል። እዚህ ላይ በጥናቱ ዳራ የተማሪዎቹ የንባብ ክሂል ዝቅ ያለ ነው ተብሎ የተገለፀውን ሃሳብ የሚያጠናክር መረጃ ሊገኝ የሚችል መሆኑን መመልከት ይቻላል። በቁጥጥሩም ሆነ በሙከራ ቡድኑ ሁኔታው ተስተውሏልና። በሌላ በኩል በአብዛኛው የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች አፋቸውን በኦሮምኛ የፈቱና አማርኛን በሁለተኛ ቋንቋነት የሚማሩት መሆኑን ልብ ይሏል፣ 112ቱ ማለትም 93.33%ቱ የመጀመሪያ ቋንቋቸው ኦሮምኛ ነው።

በሌላ በኩል ካለቡት ትምህርት ቤት በተጨማሪ ቀደም ሲል በሌላ ትምህርት ቤት መማር አለመማራቸውን በተመለከተ በመጠይቁ ተራ ቁጥር 6 ስር ለቀረበላቸው ጥያቄ ከቁጥጥር ቡድኑ 13ቱ (21.67%) ከሙከራ ቡድኑ ደግሞ 6ቱ (10%) በተጨማሪ የአንደኛ ደረጃ ትምህርታቸውን በሌላ ትምህርት ቤት እንደተከታተሉ አመልክተዋል። ሆኖም ትምህርት ቤቶቹ ጥናቱ በተካሄደበት አካባቢ ብዙም የራቁ እንዳልሆኑ መረዳት ተችሏል። በዚሁ ለማጠቃለል ያህል ከተራ ቁጥር 1 እስከ 6 ያሉት ጥያቄዎች የሁለቱን ቡድኖች ዳራዊ እውቀት ለማወቅ የቀረቡ ሲሆን፤ ቀጥለው በመጠይቁ የተካተቱት ግን በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የታቀፉት ተጠኝዎች የሚመልሷቸው ይሆናሉ።

4.2.2. በክፍል ሁለት (ከተራ ቁጥር 1-6) ለቀረቡ ጥያቄዎች የተገኘ ምላሽ

በዚህ ጥናት የሚመለሰው ጥያቄ የታች ላይ የንባብ ሞዴል አንብቦ ለመረዳት ያለውን ውጤታማነት መፈተሽ መሆኑን ተደጋሞ ተገልፃል። በዚህ መሰረትም ተማሪዎቹ ምን ያህል ይህንን ሞዴል ቀደም ሲል ተግብረውታል የሚለውን ለመመዘን ቀጥለው የቀረቡት ሃሳቦች በመጠይቁ ተካትተው ቀርበዋል።

መጠይቁም ተማሪዎቹ በቀረቡላቸው ሃሳቦች ላይ መስማማት አለመስማማታቸውን ለማረጋገጥም በ3.2.2 ስር እንደተገለፀው፣ ለእያንዳንዱ ሀሳብ አራት አራት አማራጮችን ይዞ ቀርቧል፤ የተማሪዎቹ ምላሽም በቀጣዩ ገጽ በሰንጠረዥ ተከልሶ ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 7፡ የተማሪዎቹን ቅድም ልምምድ ችሎታ /ዳራ/ አስተያየት የሚያሳይ ሰንጠረዥ

ተ.ቁ	የቀረቡት ሃሳቦች	የስምምነት ምርጫዎች				የተቃውሞ/አለመስማማት ምርጫዎች			
		ሀ		ለ		ሐ		መ	
		ብዛት	በመቶኛ	ብዛት	በመቶኛ	ብዛት	በመቶኛ	ብዛት	በመቶኛ
1	በአማርኛ ቋንቋ የተፃፉ ዕሑፎችን በማነብበት ወቅት ከጥቃቅን አሃዶች ወደ ከፍተኞቹ በመሄድ መልእክታቸውን ለመረዳት እሞክራለሁ።	5	8.33	9	15%	38	63.3%	13	21.66%
2	ምንም ሳልደናቀፍ በአማርኛ የተፃፉ ፅሑፎችን በፍጥነት አንብቤ እረዳለሁ	2	3.3%	16	26.6%	29	31.67%	23	38.33%
3	ትርጉማቸው የማይገቡኝን አዳዲስ ቃላት በደፈናው ከመገመት ይልቅ መዝገብ ቃላትን እፈትሻለሁ ወይም መምህሬን እጠይቃለሁ	2	3.3%	7	11.66%	26	43.33%	25	41.66%
4	የአማርኛ ፊደላትን እየለየሁ እየለየሁ ማንበብና መፃፍ እችላለሁ	3	5%	14	23.33%	22	36.66%	21	35%
5	ስህተቶችን በምፈፅምበት ወቅት መምህሬ ወዲያው እርማት በመስጠት እንዳስተካክል ጥቆማ ይሰጡኛል	10	16.66%	14	23.33%	9	15%	27	45%
6	ተቀራራቢ ንበት ግን በተለያዩ ፊደላት የሚፃፉ ቃላትን (ለምሳ ልጥ-ሊጥ፣ ቡና-ቡላ፣ ቀብር-ቀምበር ወዘተ) ለይቼ ማንበብ እችላለሁ	6	10%	12	20%	18	30%	24	40%

በ2.3 ስር እንደተጠቀሰውና Hook እና Jones (2002) እንደሚሉት በንባብ ትምህርት የመጀመሪያ ደረጃ ላይ ያሉ ተማሪዎች ወደ ከፍ ያለው ደረጃ ለመሸጋገር በርካታ እንቅፋቶች ያጋጥሟቸዋል ተረድኦት ላይ ለመድረስ ሲቸገሩም ይታያል። በዚህም ሂደቶች እንደሚያለክቱት ስልታዊ የሆነ አካሄድን በመከተል በየደረጃው የንባብ ክሂል ባለቤቶች እንዲሆኑ ማድረግ ይቻላል ብለው ያምናሉ። ይህንን መሰረት በማድረግም በሙከራ ቡድኑ ለተካተቱት ለተጠኚ ተማሪዎች ከላይ የቀረቡት ጥያቄዎች ተሰንዝረውላቸው ነበር።

በተራ ቁጥ 1 የቀረበው ሃሳብ ተማሪዎቹ በአማርኛ ቋንቋ የተፃፉ የተለያዩ ዕሑፎች በሚያነቡበት ወቅት ከጥቃቅን አሃዶች ወደ ከፍተኛው በመሄድ መልእክቱን ለመረዳት ይሞክሩ እንደሆነ የሚጠይቅ ሲሆን ዘጠኙ ማለትም 15%ቱ በመስማማት ሲመልሱ፣ አብዛኛውን ቁጥር የያዙት 51 ተማሪዎች ወይም 85%ቱ በቀረበው ሃሳብ እንደማይስማሙ አመልክተዋል። በዚህም የታች ላይ የንባብ አካሄድ ስልት ቀደም ብሎ እንደማይተገበር እንደነበር መገመት ይቻላል።

በቂ ልምምድ ያደረጉና ክህሎታቸውን ያጎለበቱ አንባቢዎች በፅሑፍ የሚቀርብላቸውን ምንባብ በፍጥነት አንብበው የተፈለገው ግብ ላይ መድረስ ይችላሉ። በዚህም ከሌሎች በተሻለ መልኩ በራስ የመተማመን አቅማቸው ይጨምራል፤ በርከት ያሉ ፅሑፎችን በተወሰነ ጊዜ ውስጥ ማንበብ ይችላሉ። ይህን አስመልክቶ በተራ ቁጥር 2 ተጠኚ ተማሪዎቹ ምንም ሳይደናቀፉ በአማርኛ የተፃፉ ፅሁፎችን በፍጥነት አንብበው ተረድኦት ላይ ይደርሳሉ ወይ የሚለውን ለማረጋጥ በቀረበው ሃሳብ ላይ 42ቱ ማለት 70%ቱ እንደማይሆንላቸው ሲጠቁሙ 18ቱ (30%) ብቻ ይህን ማድረግ እንደሚቻላቸው የስምምነት ምርጫዎቹን በማክበብ መልሰዋል።

በመቀጠል የቀረበው ተራ ቁጥር 3 ተማሪዎቹ ምንባብ በሚያነቡበት ወቅት ትርጉማቸው የማይገቧቸው አዳዲስ ቃላት ሲያጋጥሟቸው ወደ ትንበያ ከመንደርደር ይልቅ መዝገብ ቃላትን በመመልከት ወይም ከመምህራቸው ድጋፍ በመጠየቅ ወደ ማንበብ ሂደቱ ይመለሱ እንደሆን በመጠይቁ ለቀረበው ሃሳብ ዘጠኙ (15%ቱ) በጣም እስማማለሁ እና እስማማለሁን መርጠዋል። በተቃራኒው ደግሞ 85% ወይም 45ቱ በሃሳብ እንደማይስማሙ ለማመልከት

የአለመስማማት አማራጮች ላይ ምልክት አድርገዋል። በዚህም ተላምዷዊው የንባብ ትምህርት አቀራረብ ፈፅሞ በታች ላይ ሞዴል የንባብ መርሆች ያልተቃኘ መሆኑን መገመት ተችሏል።

ከላይኞቹ ጥያቄዎች ጋር ተያያዥነት ባለው መልኩ የቀረበው ተጨማሪው ሃሳብ በተራ ቁጥር 4 የተገለፀው ሲሆን ይኸውም በአማርኛ ቋንቋ ፊደላት መካከል ያውን ልዩነት በመረዳት ምንባቡን ይከውኑ እንደሆነ ለማወቅ የተሰነዘረው ነው። በምላሻቸውም ግዕዝን ከራብዕ፣ ሳልስን ከሳድስ ፊደሎች ወዘተ እየለዩ ማንበብ እንችላለን ያሉት የተወሰኑት ብቻ መሆናቸውን አሳይተዋል፤ 17ቱ (28.33%) የስምምነት ምርጫዎቹን፣ 43ቱ (71.66%) ያለመስማማት ምርጫዎችን መርጠዋል። ከመረጃው በመነሳትም ተማሪዎቹ መሰረታዊ አንብቦ የመረዳት ተዋቃሪዎችን ለይቶ ያለማወቅ እክል እንደነበረባቸውባቸው ማወቅ ይቻላል። ድምፆች በንባብ ወቅት ከፍተኛ ሚና ይጫወታሉና (Kruidenior 2002 ፡ 39-40)

በምዕራፍ ሁለት 2.1 ስር እንደተጠቀሰው በታች ላይ የንባብ ሞዴል አተገባበር ወቅት መምህራን አስቀድመው ለተማሪዎቹ ጥቆማና ማብራሪያ በመስጠት ተማሪዎቹ ከጥቃቅን አሃዶች ከፍ ወዳሉት እየሄዱ አንብቦ የመረዳት ክሂላቸውን እንዲያዳብሩ ለማስቻል ያላሰለሰ ድጋፍ ማድረግ ይገባቸዋል። ይህንን አስመልክቶም ተግባራዊነቱን ለመፈተሸ ለቀረበውና በተራ ቁጥር 5 "ስህተቶችን በምፈፅምበት ወቅት መምህሬ ወዲያው እርማት በመስጠት እንዳስተካክል ጥቆማ ይሰጡኛል በሚል ለተገለፀው ሃሳብ 24ቱ ማለት 40%ቱ የሚስማሙበት መሆኑን ሲገልፁ፣ 36ቱ ግን ተቃውመውታል፤ እነዚህም በመቶኛ 60% ያህሉን ድርሻ ይይዛሉ። በዚህ ጥያቄ ላይ "እስማማለሁ" የሚሉት ተማሪዎች ቁጥር በጥቂቱ የጨመረ መስሎ ቢታይም አብላጫዎቹ ግን አሁንም የታች ላይ ንባብ ስልት አለመተግበሩን በሚያለክት መልኩ ምላሻቸውን ሰጥተዋል።

በመጨረሻም ከተራ ቁጥር 4 ጋር ተቀራራቢ በሆነ መልኩ በተራ ቁጥር 6 ለቀረበው ሃሳብ የተሰጠው ምላሽን እንመልከት። በተራ ቁጥር 6 የተካተተው ሃሳብ ተማሪዎቹ ተቀራራቢ ንበት ግን በተለያዩ ፊደላት የሚፃፉ እንደ 'ልጥ' ና 'ሊጥ' ፣ 'ቡናና' 'ቡላ'፣ 'ቀብር' እና 'ቀምበር' የመሳሰሉት ቃላትን እየለዩ ማንበብ ይችሉ እንደሆን ለማወቅ የቀረበ ነበር። ለዚህም 42 ተማሪዎች 70%ቱ ከሃሳቡ ጋር የማይስማሙና ቃላቱን መለየቱ እንደሚከብዳቸው ሲጠቁሙ፤

ስድስቱ (10%) በጣም እስማማለሁ፣ አስራ ሁለቱ (20%)ቱ እስማማለሁ በማለት የስምምነት አማራጮቹን መርጠዋል።

ቀጥሎ በታች ላይ የንባብ ማስተማሪያ ሞዴል መርህ መሰረት ተጠኚ ተማሪዎቹ ልምምድ ካደረጉ በኋላ ምን ያህል ለውጥ አስመዝግበዋል? የተማሩንም ተቀብለው ምን ያህል ተግባራዊ አድርገውታል? የሚሉትን ጥያቄዎች ለመመለስ ከተራ ቁጥር 7-18 ያሉትን የመጠይቁ ክፍሎችን እንመለከታለን።

4.2.3. በክፍል ሁለት (ከተራ ቁጥር 7-18) ለቀረቡ ጥያቄዎች የተገኘ ምላሽ

በዚህ ክፍል በልምምዱ ወቅት ለተሳታፊ ተማሪዎቹ የቀረቡላቸው ምንባቦች ከተለያዩ ምንጮች የተገኙ መሆናቸውንና ለአንብቦ መረዳት ክሂላቸው ከሚኖራቸው በጎ አስተዋፅኦ አንፃር ያላቸውን ጠቀሜታ በሚመለከት ለቀረበላቸው ጥያቄዎች የሰጡትን ምላሽ በተመለከተ ትንታኔ ይሰጣል። መረጃውም በሚከተለው መልኩ በሰንጠረዥ ተከልሶ ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 8፡ ምንባቦቹ ከተለያዩ ምንጮች የተገኙ ስለመሆናቸውና ለአንብቦ መረዳት ክሂል ያላቸውን ጠንካራ ጎን በተመለከተ የቀረበ ሰንጠረዥ

ተ.ቁ	የቀረቡ ሃሳቦች	ሀ		ለ		ሐ		መ	
		ብዛት	በመቶኛ	ብዛት	በመቶኛ	ብዛት	በመቶኛ	ብዛት	በመቶኛ
10	በልምምዱ ወቅት የቀረቡልን ምንባቦች ለአንብቦ መረዳት ብዙም የማያስቸግሩና በጥቃቅን አሃዶች ከፋፍሎ ለማየት የተመቹ ናቸው።	18	30%	23	38.33%	-	0%	19	31.66%
14	አለማማጃችን በልምምዱ ወቅት ከተለያዩ ምንጮች ፅሁፎችን በማምጣት (ከጋዜጣ፣ ከመጽሐፍ፣ ከክልል አቀፍ ፈተና) እንድናነብና ከአዳዲስ ስልቶች ጋር እንድንተዋወቅ አድርገዋል።	46	76.66%	7	11.66%	22	3.33%	55	8.33%

በንባብ ትምህርቱ ወቅት የሚቀርቡ ምንባቦች ከተማሪዎቹ ዳራዊ እውቀት ጋር የተዛመዱና ወቅታዊነት ያላቸው ቢሆኑ፣ አንብቦ የመረዳት ሂደቱን ፈጣንና ውጤታማ ማድረግ እንደሚቻል እነ Birch 2002፡ 60 ይጠቀሳሉ፤ በዚሁ መሰረትም ለተጠኚ ተማሪዎች ተያያዥነት ያላቸውና ከተለያዩ ምንጮች የተገኙ ምንባቦች ተተይበው ቀርበውላቸዋል። በዚህም ከምንባቦቹ በወጡት ጥያቄዎች (መልመጃዎች) ላይ ንቁ ተሳትፎ ሲያደርጉ ተስተውለዋል። ይህንን ለማረጋገጥ ከቀረቡላቸው ጥያቄዎች መካከል በተራ ቁጥር አስር ለቀረበው ጥያቄ፣ የምንባቦቹን ተገቢነትና በጥቃቅን አሃዶች ደረጃ ከፋፍሎ ለመመልከት ከማስቻል አንፃር፣ 41 ያህሉ (68.33%) ድጋፋቸውን በመስጠት መስማማታቸውን ሲገልፁ፣ አስራ ዘጠኙ (31.66%) ያለመስማማት ሃሳብ የያዙትን አማራጮች መርጠዋል። በዚህም ሲከናወን የነበረው ልምምድ ከታች ላይ የንባብ ሞዴል የንባብ ትምህርት አቀራረብ መርህ ጋር የተስማማ መሆኑን ማረጋገጥ ይቻላል ማለት ነው።

ከዚህ በታች በሰንጠረዥ 9 የተካተተው መረጃ የሚያመለክተው ተጠኚ ተማሪዎቹ ከአለማማጅ መምህሩ ተገቢው ድጋፍ ተደርጎላቸው እንደሆንና ሌሎች ጉዳዮችን የያዘ ነው። የተማሪዎቹ ምላሽ እንደሚያሳየውም በልምምዱ ወቅት የአጥኚው ድጋፍ ከፍተኛ ነበር። ይህም በታች ላይ የንባብ ትምህርት ሞዴል ተማሪዎቹን ወደ ተሻለ የንባብ ክሂል ባለቤትነት እንዲመጡና አንብቦ በመረዳት ወቅትም ወደ ትክክለኛነት ያመዘነ ድምዳሜ ላይ እንዲደርሱ የመምህሩ ሚና ወሳኝ ይሆናል የሚለውን መርህ የሚያጠናክር ይሆናል። በዚህም የመምህሩ ቁጥጥር አወንታዊ ሚና እንዳለው መረዳት ይቻላል። ይህ የሚሆነው ግን ተማሪዎቹ ራሳቸውን ችለው ማንበብና መረዳት እስኪችሉ ብቻ ነው፤ ከዚህ በኋላ የመምህሩ ቁጥጥሩ እየቀነሰ ሊሄድ ይገባል Birch (2002:148):: በዚህም መሰረት ተጠኚዎቹ ከመምህሩ ድጋፍ ይደረግላቸው እንደሆን ለሚጠይቀው ለተራ ቁጥር 8 ሃሳብ 45 ያህሉ (75%) እንደሚስማሙ ገልፀዋል ይህም የአብዛኞዎቹን ድጋፍ እንዳገኘ መረዳት ይቻላል። ይሁን እንጂ ተቃራኒ በሚባል መልኩ 15ቱ ወይም 25% ያህሉ ከመምህሩ (ከአጥኚው) ሲደረግላቸው የነበረውን ድጋፍ አናሳ መሆኑን በሚያመላክት ሁኔታ በቀረበው ሃሳብ እንደማይስማሙ ያለመስማማት አማራጮችን በመምረጥ መልሰዋል።

ሰንጠረዥ 9፡ በልምምድ ትምህርቱ ወቅት የቀረበውን ምንባብ አንብቦ ለመረዳት ከመምህሩ ድጋፍ ስለመደረጉና አዳዲስ ስልቶች ስለመተዋወቃቸው የተማሪዎቹን ምላሽ የሚያሳይ ሰንጠረዥ

ተ.ቁ	የቀረቡ ሃሳቦች	የስምምነት ምርጫዎች				ያለመስማማት ምርጫዎች			
		ሀ		ለ		ሐ		መ	
		ብዛት	መቶኛ	ብዛት	መቶኛ	ብዛት	መቶኛ	ብዛት	መቶኛ
8	በልምምዱ ወቅት የተለያዩ ተግባራትን ስናከናውን እንበረታታ ነበር	17	28.33%	28	46.66%	-	0%	15	25%
9	ከዝምታ ንባብ በተጨማሪ በክፍል ውስጥ ድምፅን ከፍ አድርጎ በማንበብ የአማርኛ የአነባበብ ቅላፄን ተለማምደናል	20	33.33%	24	40%	3	5%	13	21.66%
11	ለልምምድ ከቀረቡት ምንባቦች የተቀረፁ መልመጃዎችን ደጋግሜ በማንበብ እመልስ ነበር።	32	53.33%	17	28.33%	3	5%	8	13.33
15	የንባብ ትምህርቱ በሚቀርብበት ጊዜ የተለያዩ የንባብ ስልቶችን (ትንበያን፣ መረጃን ከግል ዕውቀት ማዛመድን፣ የፀሐፊውን አመለካከት መለየትን ወዘተ) ለመለማመድ እድል ፈጥሮልኛል።	18	30%	38	46.66%	6	10%	8	13.33%
16	በንባብ ትምህርቱ ልምምድ ወቅት አስቸጋሪ ይሆናሉ የሚባሉ ሰዋሰዋዊ ጉዳዮችና አዳዲስ ቃላት አስቀድሞ በመምህሩ መግለጫ ይቀርብባቸው ነበር	37	61.66%	16	26.66%	-	0%	7	11.66%

በዚሁ ከላይ በቀረበው ሰንጠረዥ ዘጠኝ፣ በተራ ቁጥር 8 የቀረበውን ሃሳብ በሚያጠናክር መልኩም በንባብ ትምህርቱ ልምምድ ወቅት አስቸጋሪ ይሆናሉ የሚባሉ ሰዋስዋዊ ጉዳዮችና አዳዲስ ቃላት አስቀድመው በመምህሩ መግለጫ ይቀርብባቸው እንደሆን ለማጠየቅ በተራ ቁጥር 16 ለቀረበላቸው ሃሳብ አብዛኛዎቹ አዎንታዊ ምላሻቸውን ሰጥተዋል፤ 53 ያህል ተማሪዎች ማለትም 83.33% የመስማማት አማራጮች የሆኑትን መርጠዋል። የተቀሩት ሰባቱ (11.66%)ቱ ግን አሉታዊ አማራጮች የያዙትን ፊደላት የሚቀበሉ መሆኑን አመልክተዋል። ከዚህ በመነሳትም በክፍል ውስጥ በተገቢው ሁኔታ ለተመረጠው የንባብ ሞዴል ተግባራዊነት ከአጥኚው እገዛዎች ሲደረጉ ነበር ለማለት ያስደፍራል።

በታች ላይ ሞዴል የንባብ ትምህርት አስተምህሮት መሰረት አንባቢዎች ወደ ዋነኛውና ከፍተኛው የንባብ ግብ፣ ተረድኦት፣ ላይ ለመድረስ መሰረታዊ የሚባሉ ጥቃቅን አሃዶች ዋጋ ይኖራቸዋል። እነዚህ ተግባራት በሂደት ሳይከናወኑ ሲቀሩ ግን አንባቢዎቹ ጥሩ አንባቢዎች ይሆናሉ ወይም የሚቀርብላቸውን የተለያዩ ፅሑፎች አንብበው ይረዳሉ ብሎ መጠበቅ የዋህነት ይሆናል። በንባብ ትምህርት ወቅት አንብቦ በመረዳት ንዑስ ክሂል ላይም ድክመት የሚታየው ተማሪዎቹ ጥቃቅን ጉዳዮችን በቸልታ እንዲያልፏቸው ስለሚደረግና የቃላት ፍቺ ትንበያ ላይ ብቻ እንዲያተኩሩ ስለተበረታቱ ነው (Grabe 1991:391)::

ሌላው በሰንጠረዥ ዘጠኝ ውስጥ የተካተተው መረጃ ተማሪዎቹ ከተለያዩ የንባብ ስልቶች ጋር ተዋውቀው ልምምዱን ሲያካሂዱ እንደነበር ለማወቅ የቀረበው ሲሆን ለዚህም የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎቹ ምላሾቻቸውን ሰጥተዋል። በተራ ቁጥር 9 የቀረበው ሃሳብ ተማሪዎቹ በግል ከሚካሄደው የዝምታ ንባብ በተጨማሪ የፊደላቱን አጠራር (ንበት) ለይተው እንዲያውቁ የአነባብ ቅላፄን ለመለማመድ ሁኔታዎች ተመቻችተውላቸው እንደሆነ ለመረዳት የሚያስችል ነበር። በዚሁ መሰረትም 44 መላሾች (73.33%)ቱ ሁኔታዎቹ ሲመቻቹላቸው እንደነበር በመቀበል መልሰዋል። 16ቱ ወይም 26.66%ቱ ግን እድሉ እንዳልደረሳቸው ጠቁመዋል። አሉታዊ ምላሹን የሰጡት ተማሪዎች ምላሽም ምልባት ጥናቱ በተካሄደበት የጊዜ እጥረት የተነሳ ወይም በመዘንጋት እድሉ ያልተሰጣቸው ሊሆኑ እንደሚችሉ አጥኚው ያምናል።

በተመሳሳይ ሁኔታ በተራ ቁጥር 11 ስር ለተጠቀሰው "ለልምምዱ ከቀረቡ ምንባቦች ከተቀረፁት መልመጃዎች የወጡትን ጥያቄዎች ለመመለስ ምንባቡን ደጋግሜ አነብ ነበር።"

በሚል በመጠይቁ ለተካተተው ሃሳብ 49 መላሾች ማለትም 81.66%ቱ የታች ላይ የምንባብ ትምህርት አቀራረብ በሚፈቅደው መሰረት ለልምምድ የሚቀርቡላቸውን ምንባቦች ደጋግመው ያነቡ እንደነበር ተቀብለዋል፤ ለዚህም የመስማማት አማራጮች የተባሉትን በመምረጥ አሳይተዋል፤ የተቀሩት አስራ አንዱ (18.33%) ግን ይህንን እንዳላከናወኑ ጠቁመዋል። ይሁን እንጂ ደጋግሞ የማንበብ ክንውኑ መካሄዱን የአብዛኞዎቹን መላሾች በማየት ማረጋገጥ ይቻላል። የድግግሞሽ ምንባብ ልምምድ ዋነኛ አላማም ተማሪዎቹ በአነስተኛ ደረጃ የተገለፁ ጉዳዮችን እያያያዙ ወደሚፈለገው እንብቦ የመረዳት ግብ እንዲሸጋገሩ ማገዝ ነበር። ይህም ተግባራዊ ሲሆን አጥኚው በክፍል ውስጥ ምልከታ ወቅት ያረጋገጠው ጉዳይ ሆኗል።

በንባቡ ትምህርት መርህ መሰረት ተማሪዎች አንድን ምንባብ አንብበው እንዲረዱና የንባብ ትምህረት ክፍሉንም እንዲወዱት ድግግሞሽ የበዛበትና አሰልቺ የሆነ አቀራረብን መከተል አዋጭ እንዳልሆነ ያሳያል። ስለሆነም እንዲነበብ የሚቀርበው ምንባብ የተለያዩ ንዑሳን የንባብ ክሂሎች ባለቤት ለመሆን የሚያስችልና ማራኪነት ያለው ሊሆን ይገባል። ምንም እንኳ ይህ አካሄድ ከላይ ታች የንባብ ትምህረት አቀራረብ ጋር የተቆረኛኘ ቢመስልም በታች ላይ የንባብ ትምህርት አተገባበር ወቅት ጠቀሜታ እንዲኖረው የሚካድ አይሆንም። በተራ ቁጥር 15 ላይ በፅሁፍ መጠይቁ የተካተተው ሃሳብም ተማሪዎቹ በልምምዱ ወቅት ለተለያዩ የንባብ ስልቶች የተጋለጡ መሆን አለመሆናቸውን ለማረጋገጥ የቀረበ ነበር። ለሀሳቡ የተሰጠው ምላሽ እንድሚያሳየውም አርባ ስድስቱ መላሾች ከመቶ 76.66 እጁ፣ በልምምድ ወቅት ከተለያዩ የንባብ ስልቶች ጋር ሲተዋወቁ እንደነበር በመቀበል መልሰዋል፤ ይህንንም የመስማማት አማራጮችን በመምረጥ አሳይተዋል። የተቀሩት 14ቱ ከመቶ 23.33 እጁ ለጉዳዩ እንግዳ መሆናቸውን ለመጠቆም ያለመስማማት አማራጮች የያዙትን ፊደላት መርጠዋል።

በአጠቃላይ እስካሁን ከቀረበው የፅሁፍ መጠይቁ ሃሳብ በመነሳት ለልምምዱ የተመረጡት የሙከራ ቡድን አባላት በታች ላይ የንባብ ሞዴል የትምህርት አቀራረብ መሰረት የንባብ ትምህርታቸውን በልምምዱ ወቅት ሲከታተሉ መቆየታቸውን አረጋግጠዋል። ይህም በጥናቱ ለሚመለሰው መሰረታዊ ጥያቄ የወሳኝነት ድርሻ እንደሚኖረው ይታመናል።

በመጨረሻም ተጠኚ ተማሪዎቹ በተጠቀሰው የታች ላይ የንባብ ሞዴል ትምህርት አቀራረብ ልምምዱን ሲከታተሉ መቆየታቸውንና ልምምዱንም በራሳቸው ምርጫና ፍላጎት ፈቅደው

ያደረጉት መሆኑን፣ እንዲሁም ልምምዱ የተለያዩ የዕሑፍ አይነቶችን ለማንበብ እንደሚያስችላቸው በተራ ቁጥር 17 እና 18 ለቀረቡላቸው ሃሳች የሚከተለውን ምላሽ ሰጥተዋል። ይህንንም ከሰንጠረዥ 10 መመልከት ይቻላል።

ሰንጠረዥ 10፡ በልምምዱ የተካተቱት ተጠኚዎች በፈቃዳቸው በልምምዱ መታቀፋቸውን የሚያሳይ ሰንጠረዥ

ተ.ቁ		የስምምነት ምረጫ				ያለመስማማት ምርጫ			
		ሀ		ለ		ሐ		መ	
17	በ 'ታች ላይ' የንባብ ማስተማሪያ ሞዴል ስልት ሲቀርብልን የነበረውን ትምህርትና ልምምድ ተከታትያለሁ	19	31.62 %	37	61.67%	4	6.67%	-	0%
18	ንባብን 'ታች ላይ' ሞዴል ስልት ለማንበብ ልምምድ ማድረጌ በራሴ ምርጫና ፍላጎት የተለያዩ ፅሑፎችን ለማንበብ ያስችለኛል ብዬ አምናለሁ	24	40%	22	36.67%	9	15%	5	8.33%

በተራ ቁጥር 17 እና 18 የሙከራ ቡድኖቹ በልምምዱ ላይ መሳተፍ አለመሳተፋቸውን የሚያረጋግጠውና ይህም በፈቃዳቸው መሆኑን ለማወቅ የሚያስችለው ሀሳብ ለተካተተበት የመጠይቅ ክፍል÷ 56 ምላሾች (93.3%) አወንታዊ ምላሻቸውን ሲሰጡ አራቱ (6.67%) አሉታዊ መልስ ሰጥተዋል። ከዚህም አብዛኞዎቹ ተጠኚዎች ልምምድን በንቃት መከታተላቸውንና ይህም በፈቃዳቸው ላይ የተመረተ መሆኑን ማወቅ ይችላል። አሉታዊ መልስ የሰጡት በጣም ዝቅተኛ የሆኑ ተጠኚዎች ሲሆኑ፣ ይህም ምላሻቸውን በቸልተኝነት ሰጥተው አለበለዚያም ግለሰባዊ በሆኑ ተላውጦዎች ምክንያት የተከሰተ ሲሆን ይችላል የሚያስብል ነው።

በሌላ በኩል ከመጠይቁ የተገኙትን መረጃዎች አስተማማኝነት ለማረጋገጥ ውጤቱ በSPSS ቀመር ተሰልቶ የተገኘው አሃዝ፣ በ59 የነፃነት ደረጃ (level of freedom) ከቲ-ሰንጠረዥ

ስሌት ከተገኘው የሚልቅ በመሆኑ ተጠኚዎቹ በመጠይቁ አማካኝነት ያቀረቡት ሀሳብ አስተማማኝነት አለው ማለት ይቻላል። የአስተማማኘነት መኖሩ ተሰልቶ መረጋገጡ ደግሞ ተጠኚ ተማሪዎቹ በ'ታች ላይ' የንባብ ሞዴል ትምህርት አቀራረብ መሠረት ሲቀበሉ የነበሩትን ልምምድ ተግባራዊ አድርገዋል ማለት የሚያስችል ይሆናል።

4.3. ከምልከታ የተገኙ መረጃዎች

ቀደም ባሉት ንዑስ ርዕሶች በቅድመ ልምምድ እና ከድህረ ልምምድ የተገኙ መረጃዎች ተተንትነው ቀርበዋል። በፈተናዎቹ አማካኝነት በተሰበሰበው መረጃ መሠረትም ተጠኚዎቹ ከልምምድ በፊትና ከልምምድ በኋላ የነበራቸውን የንባብ ክሂል ደረጃ ለማወቅ ተችሏል። በውጤቱም በቁጥጥር ምድቡ ስር ከተካተቱት ተጠኚዎች ይልቅ በ'ታች ላይ' የንባብ ትምህርት አቀራረብ ስልት ልምምዱን ሲያካሂዱ የነበሩት የሙከራ ቡድኑ አባላት የተሻለ ውጤት አምጥተዋል። ይህም ተዘጋጅቶላቸው ከነበረው የፅሑፍ መጠይቅ በተገኘ መረጃ በድጋሚ ተረጋግጧል። በጨረሻም ሲሰበሰብ የነበረውን መረጃ አስተማማኘነት ለማጠናከር ጥናቱ ሲካሄድ በነበረበት ወቅት በተደረገ ምልከታ የተመዘገበውን ማስታወሻ በመከለስ ክንውኑን ለመዳሰስ ተሞክሯል። ውጤቱም ቀጥሎ የሚቀርብ ይሆናል።

4.3.1. በቅድመ ልምምዱ ወቅት ከተካሄደ የክፍል ምልከታ የተገኘ መረጃ

በ'ታች ላይ' የንባብ ሞዴልን የንባብ ትምህርት አቀራረብን ውጤታማነትና ተግባራዊነት ለመፈተሽ በሚል አጥኚው በዳሰሳ ጥናቱ የተካተቱ ትምህርት ቤቶችንና በጥናቱ ተተኳሪ የሆነውን የጨለለቂ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በጎበኘበት ወቅት አጫጭር ማስታወሻዎችን መዝግቦ ይዟል። ከነዚህም ውስጥ በቅድመ ልምምዱ ወቅት የተመዘገቡት ይገኙበታል።

በቅድመ ልምምዱ ወቅት የምልከታ ማስታወሻው የተመዘገበው በአንድ ሳምንት ጊዜ ውስጥ ባሉት ቀናት ሲሆን ከ 20/03/2003 እስከ 24/03/2003 ያሉ አምስት ቀናትን አካትቷል። በነዚህም ቀናት ውስጥ አጥኚው በወቅቱ ሲያስተምሩ የነበሩ የየትምህርት ቤቶቹን የአማረኛ ቋንቋ መምህራን የምልከታውን አላማ በማስረዳት በክፍል ውስጥ በመገኘት ትምህርቱ ሲካሄድ ተመልክቷል፤ በሂደቱ ወቅትም የተመለከታቸውን ጠንካራና ደካማ ነጥቦች ታዝቦ መዝግቧል። ይህንንም አጠር አድርጎ ለመግለፅ ያህል፡

- መምህራኑ በንባብ ትምህርቱ ወቅት ለተማሪዎቻቸው ድጋፍ ለመስጠት የሚያደርጉት ጥረት ከ'ታች ላይ' የንባብ ትምህርት መርህ አንፃር የሚደገፍ ሆኖ ተገኝቷል፣
- መመህራኑ የተቆጣጣሪነቱን ቦታ ይያዙት እንጂ ተማሪዎቻቸው ያመጡትን አንብቦ የመረዳት የችሎታ ለውጥ ሊመዝን የሚያስችል ተግባር ሲፈፅሙ የሚያሳይ ፍንጭ ግን አልተመለከትኩም
- በወቅቱ የንባብ ትምህርት ሲሰጥባቸው ከነበሩት ክፍለ ጊዜያት ለመታዘብ እንደቻልኩት መምህራኑ ከምንባብ ለወጡት ጥያቄዎች ከማስታወሻ ደብተሮቻቸው እየተመለከቱ መልሱን ሰሌዳ ላይ በመፃፍ ብቻ ወደ ሌሎች ሰዋስዋዊ ይዘቶች በፍጥነት ይሸጋገሩ ነበር፤ ይህም ተማሪዎቹ በቀረበው ምንባብ ላይ በስፋት ሳይወያዩበትና መቅሰም የነበረባቸውን የንባብ ንዑሳን ክሂሎች ሳይለማመዱቸው እንዲያልፏቸው ያደርጋቸዋል /Nunes እና ሌሎች 1997፡ 151-152/ ።
- ተማሪዎቹ ምንባቡን ድምፃቸውን ከፍ አድርገው ለማንበብ ሲጋበዙ ፍቃደኞች አልነበሩም፤ በመምህራኑ አዛኘነት የተመረጡትም ቢሆኑ የአማርኛ ፊደሎችን ለይተው የማንበብ ውሱንነት ይተይባቸው ነበር። ለማንበብ የሚፈጅባቸው ጊዜም ረዝሞ ታይቷል።

4.3.2. በልምምድ ወቅት ከተካሄደ የክፍል ምልከታ የተገኘ መረጃ

በ'ታች ላይ' የንባብ ሞዴል ትምህርት አቀራረብ መርህ መሰረት የመምህሩ ጣልቃ ገብነትና አቅጣጫ ሰጪነት የሚደገፍ ተግባር ነው። በዚህም ድጋፍ ተማሪዎቹ ወዴት እንደሚሄዱ ብቻ ሳይሆን እንዴት መሄድ እንዳለባቸውም ይገነዘባሉ።ይህ የሚሆነው ግን ተማሪዎቹ የተተኳሪውን ቋንቋ ድምፆች፣ ወካይ ምልክቶች እና አንብቦ የመረዳት መሠረታዊ ክሂሎችን እስኪጨብጡ ብቻ ነው፤ መሰመሩን ከያዙት በኋላ በራሳቸው የመጓዝና የትኛውን የፅሑፍ አይነት ለምን ለላማ ማንበብ እንዳለባቸው የመረዳት አቅም ይኖራቸዋል (Flesch 1955፡ 42) ።

ከላይ የቀረበውን ጭብጥ መሠረት በማድረግ በልምምዱ ተግባር ወቅት ተማሪዎች የተዘጋጁላቸውን ምንባቦች ወደ ማንበቡ ከመሸጋገራቸው በፊት አንብበው ለመረዳቱ የሚያግዟቸው ይሆናሉ ተብለው በአጥኚው የታመነባቸው ስነ-ልሳናዊ ጉዳዮች ውስጥ በሆነ መልኩ ማብራሪያ ተሰጥቶባቸዋል። አንዳንድ ድምፆችንም ነጥሎ በመውሰድ ንበታቸው እንዴት እንደሆነ በአጥኚው መሪነት ተጠኚ ተማሪዎቹ ልምምድ አድርገውባቸዋል። ስለ 'ታች

ላይ′ የንባብ ትምህርት አካሄድና ጥቃቅን ጉዳዮችን እየመረመሩ ወደ ከፍተኛው ደረጃ መሸጋገር ያለውን ጠቀሜታም እንዲረዱ በየጣልቃው መግለጫና ማሳሰቢያ ተሰጥቷቸዋል። በወቅቱም ስለአፈፃፀሙ ተገቢው ክትትልና ቁጥጥር ተደርጎበታል ማለት ይችላል። በአጥኚው አማካይነት ተገቢው ድጋፍ እየተደረገላቸው ወደ ልምምዱ በገቡበት ወቅትም ተማሪዎቹ ሲያከናውኗቸው ከነበሯቸው የክፍል ውስጥ ተግባራት በመነሳት የሚከተሉት ድምዳሜዎች ላይ እንዲደርስ አስችሏል፡-

- በልምምዱ ወቅት ተማሪዎቹ በፍላጎታቸው ሲሳተፍና የልምምዱን ጠቃሚነት እንደተረዱ በሚያሳይ ሁኔታ መልመጃዎቹን ሲሰሩ ማየት ተችሏል። ይህም በመጠይቁ ተካትቶ በነበረው ጥያቄ ተራ ቁጥር 18 ጋር የሚስማማ ሆኖ ተገኝቷል።
- ለአንብቦ መረዳት እክል የሆኑባቸው ጥቃቅን ጉዳዮች ሲያጋጥሟቸው አስቀድመው ከጎናቸው ያለውን የክፍል አጋራቸውን ይጠይቃሉ፤ ያልተመለሰላቸው ሆነው ሲያገኙትም ከአለማማጁ መምህር ገለፃ ይጠይቃሉ
- የቀረበን ምንባብ ደጋግሞ ማንበብ በልምምዱ ወቅት አንዱ ትኩረት የተሰጠበት ጉዳይ ሲሆን የለምንም መሰላቸት ይህንኑ ሲያደርጉ ታይቷል።
- ቃላትን በይሆናል ፍች እንዲሰጧቸው ከማድረግ ይልቅ ሰዋሰዋዊ መዋቅራቸውንና አውዳዊ አገባባቸውን በመመርመር ፍቻቸውን እንዲደርሱበት በተሰጣቸው ፍንጭ መሠረት ትርጉማቸውን ለማግኘት ሲጥሩ ተስተውሏል
- ሳድስን ከሳልስ፣ ግዕዝን ከራብዕ እየለዩ ማንበብ የሚያስችል አቅም ፈጥረዋል፤

ከምልከታ ማስታወሻው በመነሳት የተደረሰባቸው እነዚህ ድምዳሜዎች ቀደም ሲል ከልምምዱ በኋላ ተሰጥቷቸው በነበረው የድህረ ልምምድ ፈተና ካስመዘገቡት ውጤት ጋር የተጣጣመ ሆኖ ተገኝቷል (ሰንጠረዥ 3ን ይመልከቱ)። ይህም የመረጃዎቹን የርስበርስ መደጋገፍ ያመለክታል። ከዚህ በመነሳትም የ'ታች ላይ′ የንበብ ትምህርት አቀራረብ ውጤታማ እንደሆነና አንብቦ በመረዳት ክንውን ላይ ለውጥ ማምጣት የሚያስችል አቅም መፍጠር እንደሚችል መረዳት ይቻላል።

ምዕራፍ አምስት

ማጠቃለያ፣ የጥናቱ ግኝትና አስተያየት

5.1 ማጠቃለያ

ይህ ጥናት እንዲካሄድ የተያዘለት አላማ በምዕራፍ አንድ ስር እንደተጠቀሰው የታች ላይ የንባብ ሞዴል ትምህርት አቀራረብ በመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ በሚማሩ ተማሪዎች ዘንድ ያለውን ውጤታማነትና ተተግባሪነት መፈተሽ ነበር። ለዚህም ስኬት ሲባል ለጥናቱ አጋዥ የሆኑ ተዛማጅ ፅሁፎች በተቻለ መጠን ተዳስሰው በምዕራፍ ሁለት ስር ቀርበዋል። ከዚህም በተጨማሪ ጥናቱ ግቡን ይመታ ዘንድ ዋነኛ የጥናት ዘዴውን በመምረጥና ለመረጃ መሰብሰቢያነት የሚያገለግሉ መሣሪያዎችን በመለየት መረጃው እንዲሰበሰብና ውጤቱም እንዲመረመር ተደርጓል። በዚህም በመሠረታዊነት የተያዙት የጥናቱ ጥያቄዎች ተመልሰዋል።

- የታች ላይ ሞዴል በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሻሻል ጠቀሜታ ይኖረዋል?
- ተማሪዎች ይህንን ሞዴል ተጠቅመው ምን ዓይነት የንባብ ክሂሎችን ሊያዳብሩ ይችላሉ?
- ተማሪዎች ከታች ላይ የንባብ ትምህርት አቀራረብ ልምምድ በኋላ የሚቀርብላቸውን ትምህርትና ልምምድ ይወዱት ይሆን? ለምን?
- ይህንን የንባብ ማስተማሪያ ሞዴል መምህራን በብዛት ይጠቀሙበታል? ለምን?

የሚሉት ነበሩ። እነዚህን የጥናት ጥያቄዎች ለመመለስም ለጥናቱ በተያዙት የአምስት ሳምንታት ጊዜ ውስጥ የታች ላይ ሞዴል የንባብ ትምህርት አቀራረብ መርህ በሚፈቅደው መሠረት ልምምዱ ተካሂዷል፣ የቅድመ ልምምድ ፈተና ተሰጥቷል፣ የምልከታ ማስታወሻውም ተመዝግቧል፣ በመጨረሻም የድህረ ልምምድ ፈተና ቀርቧል፣ የፅሑፍ መጠይቁም በተማሪዎቹ ተሞልቷል። የተገኘውም መረጃ የSPSS የመረጃ መተንተኛ ሶፍት ዌርን በመጠቀምና የቲ-ቴስት ቀመርን በማካተት ተተንትኗል፤ ውጤቱም ተለይቶ ታውቋል። የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄዎችም በተገቢው ሁኔታ ተመልሰዋል።

ከላይ ከተጠቀሱት ከጥያቄዎች በተጓዳኝም አጥኚው፡-

- ከሙከራ ጥናቱ በኋላ በቁጥጥር ቡድኑም ሆነ በሙከራ ቡድኑ መካከል የችሎታ መበላለጥ አይታይም የሚል (Ho = አልቦመላምት) እና
- ከሙከራ ጥናቱ በኋላ በቁጥጥር ቡድኑ እና በሙከራ ቡድኑ መካከል የጎላ የችሎታ መበላለጥ ይኖራል (H1 = አማራጭ መላምት) የሚሉ ሁለት መላምቶችንም ይዞ ተነስቷል። መላምቶቹም ተፈትነው ቀርበዋል።

ጥናቱን በዳራነት የሚያጠናክሩ ዕሑፎችም የተዳሰሱ ሲሆን፣ ዋነኛ የጥናቱ ማካሄጃ ዘዴም ተመርጦ መረጃዎችም ተሰብስበዋል፤ እነዚህም ቀደም ሲል በቀረቡት ምዕራፎች ስር ተዘርዝረው ቀርበዋል። በመጨረሻም ጥናቱ ተካሂዶ የተገኘው ውጤትና የተደረሰበት ድምዳሜ ከአጥኚው አስተያየት ጋር እንደሚከተለው በንዑሳን ክፍሎች ተደራጅቶ ቀርቧል።

5.2 የጥናቱ ግኝት

የ 'ታች ላይ' የንባብ ሞዴል ትምህርት አቀራረብን ውጤታማነትና ተግባራዊነት ለመፈተሽ በሚል በተደረገው ጥናት ተሳታፊ የነበሩት የሙከራና የቁጥር ቡድኑ አባል ተማሪዎች በነቀምት ከተማ ውስጥ ከሚገኘውና በናሙናነት በተመረጠው በጨለለቂ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በመማር ላይ ያሉ ተማሪዎች ናቸው። ተሳታፊ የተደረጉት ተማሪዎችም በአጠቃላይ በቁጥር 120 ነበሩ። እነዚህ ተማሪዎችም በቅድመ ልምምድና በድህረ ልምምድ ወቅት ፈተና ተፈትነዋል። የተገኘው ውጤትም እንደሚከተለው ቀርቧል።

በቅድመ ልምምድ ወቅት ለተጠኚዎቹ ቀርቦላቸው ለነበረው ፈተና የቁጥጥር ቡድኑ በአጠቃላይ 2793 ነጥቦችን ያስመዘገበ ሲሆን አማካዩ ውጤቱ 46.53 ልይይቱ 7.99 እና መደበኛ ልይይቱ 63.98 ነበር። በሌላ በኩል የሙከራ ቡድኑ ያስመዘገበው ውጤት አጠቃላይ ድምር 2748፣ አማካዩ 45.8 ሲሆን ልይይቱ 8.28 መደበኛ ልይይቱ ደግሞ 68.57 ሆኗል። ከዚህ በመነሳትም በሁለቱ ተጠኚ ቡድኖች መካከል የጎላ የችሎታ ልዩነት አለመኖሩ ተረጋግጧል።

በመቀጠል በተያዘለት የአምስት ሳምንታት የጊዜ ገደብ ውስጥ ልምምዱ ከተከናወነ በኋላ የድህረ ልምምድ ፈተናው ተሰጥቷል። በተመዘገበው ውጤት መሠረትም የሙከራው ቡድን

አጠቃላይ ነጥብ 3444 ልይይቱ 14.87 እና መደበኛ ልይይቱ ደግሞ 221.12 ሆኗል። በተያያዘ ሁኔታም የቁጥጥር ቡድኑ በአጠቃላይ 2776 ነጥብ ሲያስመዘግብ፤ የታየው ልይይት 8.54 ፤ መደበኛ ልይይቱ ደግሞ 72.87 በመሆን ተሰልቷል።

ከላይ በድህረ ልምምዱ ወቅት ከቀረበላቸው ፈተና ውጤት በመነሳት በሁለቱ ቡድኖች መካከል የጎላ ልዩነት እንደተከሰተ መረዳት ይቻላል። በዚህም የሙከራ ቡድኑ ከቁጥጥር ቡድኑ የላቀ ውጤት አስመዝግቧል። ይህም የታች ላይ የንባብ ሞዴል ትምህርት አቀራረብ ውጤታማነትን የሚያሳይ እንደሆነ የሚያመላክት ነው። በመሆኑም በአንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች አማርኛን በሁለተኛ ቋንቋነት የሚማሩ ተማሪዎች አንብበው የመረዳት ችሎታቸውን እንዲያጎለብቱ ሲፈለግ የ'ታች ላይ' የንባብ ሞዴል ትምህርት አቀራረብን በአማራጭነት መጠቀም ተገቢ እንደሚሆን የተገኘው መረጃ ያመለክታል።

ከፈተናዎቹ በተጨማሪም የመላምት ፍተና የተካሄደ ሲሆን (በ4.1.3 እንደተጠቀሰው) በሁለቱ ተጠኚ ቡድኖች መካከል ከልምምዱ በኋላ የጎላ ልዩነት አይኖርም የሚለው አልቦ መላምት ውድቅ ሆኖ፣ በቁጥጥር ቡድኑና በሙከራ ቡድኑ መካከል ልዩነት ይኖራል የሚለው አማራጭ መላምት ተቀባይነትን አግኝቷል።

በአጠቃላይ በዚህ ጥናት ከተሰበሰቡ መረጃዎች የተገኘው ውጤት እንደሚያመለክተው፡-

- በሙከራ ቡድኑና በቁጥጥር ቡድኑ መካከል ከልምምዱ በኋላ የጎላ ልዩነት ታይቷል።
- ቀደም ሲል ሲቀርብላቸው የነበረው የንባብ ትምህርት አሰጣጥ የታች ላይ ሞዴልን የንባብ ትምህርት አቀራረብ ያልተከተለ ነበር።
- አብዛኛዎቹ ተማሪዎች የአማርኛ ቋንቋ ፊደላትን ለይተው ስለማያነቡ ተረድኦት ላይ ችግር ነበረባቸው።
- ቀደም ሲል ሲቀርብላቸው የነበረው የንባብ ትምህርት በአብዛኛው መልዕክት ትንበያ ላይ ያተኮረ ነበር፤ በመሆኑም በርካታ ጉዳዮችን በጥልቀት ሳይረዱ ወደ ቀጣዩ ርዕስ ይሸጋገራሉ።
- በልምምዱ ወቅት የቀረቡላቸው ምንባቦች በጥቃቅን አሃዶች ደረጃ ተከፋፍለው ሊታዩ የሚችሉ በመሆናቸው ተረድኦትን አቀላጥፈዋል።

- ከተለያዩ ምንጮች የተገኙ ዕሑፎች ለንባብ ትምህርቱ በመመረጣቸው ተማሪዎቹ ከተለያዩ የንባብ ስልቶች ጋር እንዲተዋወቁ እድል ፈጥሮላቸዋል።
- ፊደላትን በማቅረብ ቃላትን፣ በቃላት ሀረጋትን እንዲሁም ዓረፍተ ነገሮችን እንዲመሠረቱና እንዲያነቧቸው በመምህራን ማበረታቻ መሰጠቱ አወንታዊ ለውጥ የሚያመጣ መሆኑ ታውቋል።
- ከዝምታ ንባብ በተጨማሪ ድምፅን ከፍ አድርጎ ማንበብ የአማርኛ የአነባበብ ቅላፄን (Pronunciation) ለመለማመድ ዕድል ይፈጥራል።
- ምንባብን በንዑሳን ክፍሎች እየከፋከፋፈሉ ደጋግሞ ማንበብ አንብቦ የመረዳት አቅምን እንደሚያገለብት ታይቷል።
- አንድን ምንባብ ከማንባብ በፊት በሰዋሰዋዊ ይዘቶችና በአዳዲስ ቃላት ፍች ላይ ከመምህሩ የሚቀርብ ገለፃ አንብቦ ለመረዳት ጠቀሜታ እንዳለው መረዳት ተችሏል።

5.3. አስተያየት

የታች ላይ የንባብ ሞዴል ትምህርት አማርኛን በሁለተኛ ቋንቋነት ለሚማሩ ተማሪዎች የሚኖረውን ጠቀሜታና ተግባራዊነት ለመፈተሽ በተካሄደው ጥናት ከተገኙ መረጃዎች

በመነሳት አጥኚው የሚከተለውን አስተያየት እንዲሰጥና ወደፊት ሞዴሉ በአማራጭ የንባብ ትምህርት መስጫ ስልትነት እንዲያገለግል የመፍትሔ ሀሳብ አቅርቧል።

- የአማርኛ ቋንቋ በመምህራኑ ስለ 'ታች ላይ' የንባብ ትምህርት ሞዴል አቀራረብና ጠቀሜታው እንዲያውቁ በሚመለከታቸው ባለሙያዎች ስልጠናው ቢሰጣቸው
- ፊደላትን ለይቶ አለማንበብ አጠቃላይ ተረድኦት ላይ እንቅፋት ሊፈጥር ስለሚችል አስቀድሞ ትኩረት ቢደረግባቸው፤ ይህንንም በተለያዩ የማስተማሪያ ዘዴዎችና አጋዥ የትምህርት መረጃዎች መደገፍ ቢቻል
- ለተማሪዎች የሚቀርብ ምንባብን መልዕክት ሁልጊዜ ተማሪዎቹ እንዲገምቱ ወይም እንዲተነብዩ ማድረግ ጉዳት ስለሚኖረው በጥረታቸው ዋናውን ጉዳይ እንዲደርሱበት ማበረታታት (ወደ አነስተኛ አሃዶች በመሸንሸን፣ ደጋግሞ በማንበብ ወዘተ) ቢደረግ
- የንባብ ትምህርቱ በሚቀርብበት ወቅት ምንባቦቹ ከተለያዩ ምንጮች የተገኙና በጥንቃቄ የተመረጡ ቢሆኑ

- አንድ ምንባብ በሚቀርብበት ጊዜ አስቀድመው የሚሰጡ ገለፃዎች አንብቦ ለመረዳት የሚደረግ ጥረትን ስለሚያበረታቱ መምህራን ትኩረት ቢሰጡባቸው
- በዚህ ጥናት ያልተዳሰሱ ጉዳዮች ሊኖሩ ስለሚችሉ፣ ሌሎች ፍላጎቱ ያላቸው አጥኚዎች ይበልጥ በንባብ ትምህርት አቀራረቡ ዙሪያ (በተለይ አማርኛን በሁለተኛ ቋንቋነት ለሚማሩ አካባቢዎች) ጠለቅ ያለ ምርምር ቢያደርጉ

ዋቢ ፅሑፎች

ማስተዋል ውበቱ።1989። "የከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ በአዲስ አበባ በሚገኙ በአራት ከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች ላይ የተደረገ ጥናት" ለማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ።አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ (ያልታተመ)።

ሰለሞን ሀለፎም:: 1990:: "በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በሚሰጠው የቋንቋ ትምህርት የንባብ ትምህርትን እንዴት ማዳበር ይቻላል?" *መፅሔተ ትምህርት*። ቅፅ 4 ቁ.6

ሰለሞን ዮሐኒስና ሌሎች ።1994። *አማርኛን የማስተማር ስነ-ዘዴ*። የአንደኛ ደረጃ 2ኛ ሳይክል መምህራን የርቀት ትምህርት ፕሮጀክት። አዲስ አበባ፤ትምህርት መገናኛ ዘዴዎች።

እንግዳ ዘውዴ ።1992። "የ 'ቶፕዳውን' የንባብ ማስተማሪያ ሞዴል በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማዳበር ያለው ተግባራዊነትና ውጤታማነት" አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ (ያልታተመ)።

የኔሰው ደሴ ።1990። "በኦሮምኛ አፋቸውን የፈቱ ታማሪዎች የአማርኛ አንብቦ የመረዳት ክሂላቸውን ለማዳበረ ተራክቧዊ ሞዴልን በክፍል ውስጥ ተጠቅሞ ማስተማር ያለው አስተዋፅኦ" ለማስተርስ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ።(ያልታተመ)።

የሺጥላ ምንይልሸዋ ።2000 ። "በዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ መማሪያ መፅሐፍ ውስጥ አንብቦ የመረዳት ትምህርት አቀራረብ ግምገማ" ለማስተርስ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ።(ያልታተመ)።

ጌታቸው አዱኛ ።1986። "ለአስረኛ ክፍል የተመረጡ የአማርኛ ቋንቋ ማስተማሪያ ምንባቦች የብቃት ደረጃ" ለማስተርስ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ።(ያልታተመ)።

Alderson, J.C. 2000. *Assessing reading.* Cambridge: Cambridge 'University Press.

Anderson, N.J .1999. *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies.* Toronto: Heinle & Heinle Publisher.

Bachman, L. F. and A. D. Cohen.1998. *Interfaces between second language acquisition and language testing research.* Cambridge: Cambridge University Press, 1-31.

Barnett, M.A .1998. *More than meets the eye: Foreign language reading. Language in education*: Theory and practice, no. 73.CAL/ERIC Series on Language and Linguistics. England Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bellows, P. 1980. " Running Shoes Are to Jogging as Analogies Are to Critical Thinking." *Journal of Reading* 23 (March): 507-11.

Brantmeier, C. (2002, September). Second language reading strategy research at the secondary and university levels: Variations, disparities, and generalizability. *The Reading Matrix*, 2(3). Retrieved March 10, 2010, from http://www.readingmatrix.com/articles/brantmeier/article.pdf

Brown .1990. *Strategies for Developing Reading Skills*. Retrieved March 10th, 2007 from the World Wide Web at: http://www.nclrc.org/essentials/reading/stratread.htm

Brown, H. Douglas .2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.

Burns, P. C., Roe, B. D., & Ross, E. P. 1984. *Teaching reading in today's elementary school* (3rd ed.).Boston, MA: Houghton Mifflin.

Carrell, P.L. and J.C. Eisterhold. 1983. "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy." *TESOL Quarterly* (18) 553-573 (1990 edition *on Interactive approaches to Second Language Reading.)*

Carrell, Patricia L. 1988a. "Introduction: interactive approaches to second language reading." In P. L. Carrell, J. Devine and D. E. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. New York: Cambridge University Press, 1-7.

Carroll, J.B. 1964. *Language and Thought*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall,

Chastain, Kenneth .1988. *Developing Second-Language Skills Theory and Practice*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, Inc

Chen, H. C. and M. F. Graves .1995. "Effects of previewing and providing background knowledge on Taiwanese college students' comprehension of American short stories." *TESOL Quarterly*, 29, 4: 663-686.

Darnton, R.1984. "The Origins of Modern Reading." *The New Republic 190-8*: (pp.26-33).

Demiriz, Ebru .1998. "An evaluation of the efficiency of pre-reading tasks and schema activation activities in teaching reading." Unpublished MA thesis. Ankara: Middle East Technical University.

Eskey, D. E. and W. Grabe .1988. "Interactive models for second language reading: perspectives on instruction." In P. L. Carrell, J. Devine and D. E. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading.* New York: Cambridge University Press, 223-238.

Eskey, D.E .1988. Holding in the bottom: An Interactive Approach to the Language Problems of Second Language Readers, in Carrel, P.L; Devine, J; Eskey, D.E (Eds), *Interactive Approach to Second Language Reading.* Cambridge : Cambridge University Press. (pp 74 – 93)

Flesch, R. 1955. Why Johnny Can't Read. New York: Harper-Collins.

Flower, J. and M. Peacock. 2001. "The EAP curriculum: issues, methods, and challenges" In J. Flower and M. Peacock (Eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes.* Cambridge: Cambridge University Press, 177-194.

Goodman, K. (1970)."Analysis of Oral Reading Miscues: Applied Psycholinguistics." *Psycholinguistic and Reading.* Ed. F. Smith. New York: Holt Rinehart and Winston. (Pp158-176).

_________ .1976."Reading: a Psycholinguistic Guessing Game." In *Theoretical models and processes of reading,* 2nd ed., Singer, H. & Ruddell, R. (Eds.). Newark, Del.: International Reading Association, (first published in 1967).

________ (1988). The reading process. In P. Carrel, J. Devine & D. Eskey (eds.) *Interactive approaches to second language reading.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gough, P.B. 1972. One second of reading. In J. Kavanagh & G. Mattingly (ed.s) *Language by ear and eye.* Cambridge, MA: MIT press.

Gove, M.K. 1983. "Clarifying teacher's beliefs about reading." The reading Teacher: 37, 75-96

Grabe, W. and L. F. Stoller.2001. "Reading for academic purposes: guidelines for the ESL/EFL teacher. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language.* Boston: Heinle & Heinle, 187-203.

_______. 2002. *Teaching and researching reading.* Harlow: Pearson Education.

Harmer, J. 2001. *The Practice of English Language Teaching.* ESSEX: Pearson Education Limited.

Hellen,H. 1967. " Critical and Creative Reading." *In Critical Reading,* Martha L. et.al, eds. New York: J.B. Lippincott, pp.84-89.

Hook, P. E. & Jones, S. D. 2002. "The Importance of Automaticity and Fluency For Efficient Reading Comprehension." International Dyslexia Association *Quarterly Newsletter,* Perspectives. vol. 28:1, pages 9-14. Available at: http://www.resourceroom.net/readspell/2002

Hyland, Ken .1990. "Purpose and strategy: Teaching extensive reading skills." *English Teaching Forum,* 28, 2: 14-17, 23.

Jones, L. 1982. "An Interactive View of Reading: Implications for the Classroom." *The Reading Teacher* 35 (April): 775.

Just, M.A. and P.A. Carpenter. 1987. *The Psychology of Reading and Language Comprehension.* Boston: Allyin and Bacon, Inc.

Karakas, Muge .2002. "The effects of reading activities on ELT trainee teachers' comprehension of short stories." Unpublished MA thesis. Canakkale: Canakkale Onsekiz Mart University.

Kruidenier, J.R. 2002. *Research-based principles for Adult Basic Education reading instruction.* Washington, DC: National Institute for Literacy.National Statement for Improving Attainment in Literacy in Schools. 2002. Accessed 28-6-05.

Lange, Bob. 1981. " Making Sense with Schemata." Jornal of Reading. February, 24:442-45.

MacLeish, A. 1968. "Adapting and composing reading texts." *TESOL Quarterly*, 2, 1: 43-50.

McConaughy, H. " Word Recognition and Word Meaning in the Total Reading Process." *Language Arts* 55 (November/ December): 946-56,1003.S

Nassaji, H.2003. Higher-level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 87(2), 12-25.

Nunan, D.1991. *Language Teaching Methodology*. Great Britain : Prentice Hall International Ltd.

________.1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Nunes, T., Bryant, P. E., & Bindman, M. 1997. *Learning to Spell: Research, Theory and Practice Across Languages*. Ch9:151-170. Lawrence Erlbaum Associates.

Paran, Amos. 1996. Reading in EFL: facts and fictions. *ELT Journal*, 50 (1): p.25-34.

Partrica W & Pamela N. 2004. *Building the Reading Brain* .California: Corwin press.

Paul C. Burns & others. 1984. *Teaching Reading in today's Elementary Schools*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Pearson, P.D., & Fielding, L. (1991). *Comprehension instruction*. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), Handbook of reading research (Vol. 11, pp. 815–860). Mahwah, NJ: Erlbaum

Rayner, K., & Pollatsek, A. 1989. *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Erlbaum.

Richards, J. C. and W. A. Renanadya .2002. *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rivers, W (1964). *The Psychologist and The Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.

Rumelhart, D.E. 1977. Toward an interactive model of reading. In: S. Dornic (ed.), *Attention and performance VI.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. (pp. 573-603)

Samuels, S.J. and M.L. Kamil. 1988. "Model of the Reading Process." *Interactive Approaches to Second Language Reading.* Eds. in P.L. Carrell, J. Devine and D.E. Eskey. Cambridge: Cambridge University Press.

Scarcella, R. C. and R. L. Oxford .1992. *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom.* Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.

Sequcro, W. 1998. " A ready-made Reading Class: Warmaping-up for reading" in *FORUM* 36(1): 29-31.

Shaywitz. S. 2003. *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level.* New York: Alfered A Knopf.

Silberstein, S. 1993. *Techniques & Resources in Teaching Reading.* Oxford: Oxford University Press.

Smith, F. 1971. *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Strange, M. 1980. " Instructional Implications of a Conceptual Theory of Reading Comprehension." *The Reading Teacher* 33 (January): 391-97.

Ur, P .1996. *A course in Language Teaching: Practice and Theory.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wallace, C. 1992. Reading. Oxford: Oxford University Press.

Wallace, C. 2001. 'Reading.' In R. Carter and D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.* Cambridge: Cambridge University Press. 21-27.

Yorio, C.A.1971. Some sources of reading problems for language learners. *Language Learning* 21(1), pp.107-115

ከበሪዎች

አባሪ ሀ

ምንባብ 1

በገጠሪቱ ኢትዮጵያ የተፈጥሮ ውበት በገሃድ ሲንፀባረቅ ይታያል:: ሁሉም ገጠር በውበት አንድ ላይሆን ይችላል:: እንደ አገራችን ተጨባጭ ሁኔታ ስንመለከተው ቆላማ ገጠሮች ከደጋማ ገጠሮች የተለዩ ናቸው:: ይህንን ጉዳይ በኢትዮጵያ መልክአ ምድራዊ አቀማመጥ ላይ በቂ ጥናት ያደረጉ መምህራን ይበልጥ ሊያስረዱ ይችላሉ:: በቆላው አካባቢ ሐሩር የበዛባቸው መሬቶች፣ በደጋው አካባቢ ውሃ ገብ ከሆኑት መሬቶች ጋር አንድ አይነት ልምላሜ ይኖራቸዋል ብሎ ማሰብ አይቻልም:: ስለሆነም ከቆላው መሬት ይልቅ ውሃ በመሳብም ሆነ በማመንጨት የደጋው መሬት ሺ. ጊዜ እንደሚሻል አጠራጣሪነት የለውም::

(ከኦሮሚያ ክልል መንግስት ት/ቢሮ ከተዘጋጀ የስምንተኛ ክፍል ክልላዊ ፈተና (2002፤ ገፅ 10 የተወሰደ)

ከዚህ በታች ያሉት አረፍተ ነገሮች የያዙት ሀሳብ ትክክል ከሆነ እውነት ስህተት ከሆነ ደግሞ ሐሰት

በማለት መልስ/ሺ::

_______ሀ. ሁሉም የኢትዮጵያ ገጠራማ አካባቢዎች ተመሳሳይ ውበት አላቸው::

_______ለ. ቆላማ አካባቢዎች ከደጋማ አካባቢዎች ይልቅ የውሃ እጥረት አለባቸው::

_______ሐ. [illegible] በሐፊ የመልክአምድር ምሁር ነው ማለት ይቻላል::

_______መ. ቆላማነትና ደጋማነት በአንድ አገር ውስጥ ሊከሰቱ የሚችሉ ናቸው::

_______ሠ. "ሺ. ጊዜ" ይሻለል የሚለው አባባል የመደንገጥን ስሜት ያንፀባርቃል::

II. በ 'ሀ' ሥ ለተዘረዘሩት ቃላት በ'ለ' ስር ከተጠቀሱት ተቃራኒዎች ሊሆኑ ከሚችሉት ጋር አዛምድ/ጅ፡፡

ሀ	ለ
______1. ቆላ	ሀ. ሰው ሰራሽ
______2. ተፈጥሮ	ለ. የተረጋገጠ
______3. ደካማ	ሐ. ደጋ
______4. ልምላሜ	መ. ብርቱ
______5. አጠራጣሪ	ሠ. ድርቅ
	ረ. አስቸጋሪ

III. ከዚህ በታች በቀረቡት ዐ.ነገሮች ውስጥ የተሰመረባቸውን ቃላት ሊተኩ የሚችሉ ቃላት/ሀረጋን በአመራጭነት የያዙ ፊደላትን ምረጥ/ምረጪ፡፡

______1. በገጠሪቱ ኢትዮጵያ የተፈጥሮ ውበት በገሃድ ሲንፀባረቅይታያል፡፡

ሀ. በስውር ለ. እንደገና ሐ. በግልጽ መ. ቆንጆ

______2. ሁሉም የአገራችን አካባቢዎች አንድ ናቸው ማለት አይቻልም፡፡

ሀ. ተመሳሳይ ለ. ቁጥር ሐ. ገጠር መ. ከተማ

______3. ሀሩር የበዛባቸው መሬቶች በቆላ አካባቢዎች ይገኛሉ፡፡ ስለሆነም የውሃ እጥረት ይኖራል፡፡

ሀ. ስለዚህ ለ. በዚህ የተነሳም ሐ. ነገር ግን መ. ሀ እና ለ

______4. የተለያዩ ምሁራን ስለመሬት የተለያየ እውቀትና ልምድ ሊኖራቸው ይችላል

ሀ. ሰዎች ለ. መፃህፍት

ሐ. አዋቂዎች መ. ሁሉም ምላሽ ይሆናሉ

______5. ቆላማ ና ደጋማ አካባቢዎች ለሰው ልጅ መኖሪያነት ሊያገለግሉ ይችላሉ፡፡ ሀ. ዐሐያማና ሞቃታማ ለ. ቀዝቃዛና ዝናባማ

ሐ. ውሃማና ብርዳማ መ. ሞቃታማና ብርዳማ

______6. ቆላ ብሎ ቆላማ ካለ ተራራ ብሎ -------------- ይላል፡፡

ሀ. ተራራዎች ለ. ተራማማ ሐ. በተራራ መ. ተራራማ

አባሪ ለ

ምንባብ 2

የውሃ ሃብታችን

የኢትዮጵያን የውሃ ሃብት ክምችት በተመለከተ አንድ የተለመደ አባባል አለ ይኸውም "ኢትዮጵያ በአፍርካ የውሃ ቋት ናት" የሚል ነው፡፡ ይህ አባባል ከሀገሪቱ የውሃ መጠንና በጊዜና በቦታ ከሚፈጠረው ሥርጭት አንፃር ሲታይ ተጋኖ የቀረበ ነው፡፡

በ1.12 ሚሊዮን ስኩየር ኪሎ ሜትር በላይ በሚሆነው የኢትዮጵያ ቆዳ ስፋት የሚገኘው የገፀ-ምድር የውሃ ሃብት መጠን 110 ቢሊዮን ኪዩቢክ ሊትር ያህል እንደሚሆን ሲገመት ከዚህ ውስጥ 97 ቢሊዮን ኪዩቢክ ሊትር የሚሆነው ውሃ ጥቅም ላይ ሊውል የሚችል ነው፡፡

የውሃ ሃብታችንን ስርጭት በተመለከተ ከምስራቅ ወደ ምዕራብ ሲኬድ እንኳን ጉልህ ልዩነት ይታይበታል፡፡ የምስራቁ የሀገሪቱ ክፍል ሰባት ተፋሰሶች 11 በመቶ ብቻ የሆነውን የውሃ ሃብትና ሁለት ሶስተኛውን የሀገሪቱን ህዝብ ያካትታል፡፡ በምዕራብ በኩል የሚገኙት አምስት ተፋሰሶች ግን 89 በመቶ የሚሆነውን የውሃ ሃብትና አንድ ሶስተኛውን የሀገሪቱን ህዝብ ይሸፍናሉ፡፡ እንዲሁም ሀገሪቱ ተለዋዋጭ የሆነ አብዛኛውን ጊዜ በሶስት ወራት ውስጥ የሚወርድ የዝናብ መጠን፣ እርጥበት አዘልና አስተማማኝ ያልሆነ የዝናብ መጠን እንዳላት ታውቋል፡፡

ይህ በጊዜና በቦታ ጉልህ ልዩነት የሚያሳየው የውሃ ሃብት መጠን አስቸጋሪ ሁኔታዎችን ይፈጥራል፡፡ ውሃን በግድብ አከማችቶ ለመስኖ አገልግሎት ለማዋል በሚመጥኑ ፕሮጀክቶች ላይ አሉታዊ ተፅእኖ ያሳድራል፡፡

በተጨማሪም ከአዋሽና ስምጥ ሸለቆ ተፋሰሶች በስተቀር ሌሎች ዋነኛ የኢትዮጵያ ተፋሰሶች በተፈጥሯቸው ወሰን ተሻጋሪ በመሆናቸው 75 በመቶ የሚሆነው ውሃ መጠን ወደ ጎረቤት ሀገሮች የሚፈስ ነው፡፡ ይህ እውነታ ደግሞ

ኢትዮጵያ ውስጥ ያለውን የውሃ ሃብት ለልማት እንዳይውል አስቸጋሪ አድርጓል፡፡

(በኦሮሚያ ትምህርትና አቅም ግንባታ ቢሮ የሰረዓተ ት/ት ዝግጅት ክፍል ከተዘጋጀው የስምንተኛ ክፍል የአመርኛ መማሪያ መጻሃፍ የተወሰደ)

(ፊንፊኔ 1997)

አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች

መልመጃ አንድ

I. የሚከተሉትን ጥያቄች በምንባቡ መሰረት "እውነት" ወይም "ሀሰት" በማለት መልስ/ሺ፡፡

_______ሀ. ኢትዮጵያ የአፍሪካ የውሃ ቋት ናት የሚለው አባባል ከስርጭት አንጻር ትክክል ነው፡፡

_______ለ. በምዕራብ የሀገሪቱ ክፍል የሚገኙት ተፋሰሶች ባግባቡ ጥቅም ላይ እየዋሉ ነው ማለት ይቻላል፡፡

_______ሐ. ኢትዮጵያ ውስጥ የሚገኙ ተፋሰሶች በአብዛኛው ድንበር አቋርጠው የሚወጡ ናቸው፡፡

_______መ. ሀገራችን የውሃ ሀብት ክምችት ባለቤት መሆኗ የተረጋገጠ ጉዳዩ ነው፡፡

_______ ሠ. በኢትዮጵያ የሚገኘው የገፀ-ምድር ውሃ ሃብት መጠን ከ1.12 ነሚሊዩን ኪዊቢክ ሊትር ነው፡፡

II. በ 'ሀ' ስር የተዘረዘሩን ቃላት በምንባቡ መሰረት የያዙትን ፍቺ በሚያሳየው በ'ለ ስር ከተዘረዘሩት ጋር አዛምድ/ጅ፡፡

ሀ	ለ
_______1. ቋት	ሀ. ክፍፍል
_______2. ሥርጭት	ለ. ቆሻሻዎች
_______3. ክምችት	ሐ. ስብስብ
_______4. ተፋሰሶች	መ. አኳያ
_______5. አንፃር	ሠ. መያገ ዕቃ
	ረ. ማዳበሪያ
	ሰ. ወንዞች

III. ከዚህ በተች ተጓድለው የቀረቡትን አረፍተ ነገሮች በምንባቡ መሰረት /አሟላ/አሟይ/፡፡

ሀ. የምስራቁ የሀገሪቱ ክፍል ዋነኛ የሚባለ------------------- ተፋሰሶች አሉት፡፡

ለ. ውሃን ለመስኖ አገልግሎት ለማዋል ------------------- አንድ ዘዴ ነው፡፡

ሐ. በኢትዮጵያ ውስጥ ከሚገኙት ተፋሰሶች መካከል የ ---------- እና --------- ተፋሰሶች ወሰን አይሻገሩም፡፡

መ. ሀገራችን ኢትዮጵያ --------- ያልሆነ የዝናብ መጠን እንዳላት ይነገራል

ሠ. ከኢትዮጵያ ወደ ጎረቤት አገሮች የሚፈሰው የውሃ መጠን --------------- ያህል ሲሆን --------------- ያህሉ ብቻ አገሪቱ ውስጥ ይቀራል፡፡

አባሪ ሐ

ምንባብ

የኦሎምፒክ ጀግኖች

አገራችን በኦሎምፒክ ጨዋታዎች ለመጀመሪያ ጊዜ የተካፈለችው በ1956 በተካሄደው የሜልቦርን ኦሎምፒክ ነበር። በዚህ ውድድር ምንም ሜዳልያ ባይገኝም በርካታ ፈተናዎችን አልፈው አዘጋጅ አገር የደረሱት ስፖርተኞቻችን ያሳዩት ፉክክር ጠንካራ ነበር።

ከአራት አመት በኋላ በ1960 ግን ታሪክ ተለወጠ። የኢትዮጵያ ልዑካን ቡድን አባላት አገራዊ ግዴታቸውን ለመወጣት በአድዋ ጦርነት ወደ ተሸነፈችው ኢጣልያ ተጉዘው በሮም ኦሎምፒክ ተሳተፉ። ጠንካራ ተፎካካሪ ብቻ ሆነው ግን አልተመለሱም። አንድ ጥቁር አፍሪካዊ ከባዱን የማራቶን ውድድር ያለጫማ ሮጦ በአስገራሚ ብቃት አሸነፈ። እሱም ኢትዮያዊው አበበ ቢቂላ ሆነና የመጀመሪያውን ሜዳሊያ ለዚያውም የወርቅ ሜዳሊያ ለምስራቅ አፍሪካዊቱ ኢትዮጵያ አስገኘ። አበበ ብቂላ ጣሊያኖችን የአደዋ ሽንፈት ከአእምሮአቸው ሳይወጣ በሰላማዊው የስፖርት መድረክ አገራቸው ላይ ሌላ ሽንፈት ስላደረሰባቸው የመላው አለም መነጋገሪያ ሆነ። ከዚህም በተጨማሪ አድካሚውን የማራቶን ውድድር ሁለት ሰአት ከሃያ አምስት ደቂቃ አስራ ስድስት ነጥብ ዜሮ ሁለት ሰከንድ አጠናቅቆ የገባው አበበ ሩጫውን ካጠናቀቀ በኋላ ያሳየው ለዩ ልዩ ትርኢት ብዙዎችን አስገርሟል። በሮም ኦሎምፒክ ኢትዮጵያ ከአትሌቲክስ በተጨማሪ የብስክሌት ተወዳዳሪዎችን ያቀረበች ቢሆንም ውጤት አልተገኘም። በመሆኑም አበበ ቢቂላ የወርቅ ሜዳሊያውን አጥልቆ ወደ አገሩ በመመለስ ለቀጣዩ ኦሎምፒክ ዝግጅቱን አጠናክሮ ቀጠለ። በ1964 የቶኪዮ ኦሎምፒክ አገራችን በአትሌቲክስ ለመሳተፍ ወደ ጃፓን አምባሳደሮቿን መርቃ ሸኘች። በዚህ ውድድርም አበበ ቢቂላ ታሪክ ሰራ። የለመደውን የማራቶን ውድድር ሁለት ሰዓት 12 ደቂቃ 11 ነጥብ 02 ሰከንድ አጠናቅቆ አሸናፊ ሆነ። የራሱን ሰዓት አሻሽሎም ክብረ ወሰን ሰበረ። ጀግናው አበበ ከዚህ ውድድር በፊት የቀዶ ጥገና ማድረጉን ታሪክ ያወሳል።

የኢትዮጵያ ልጆች በድጋሚ በአበበ ቢቂላ ድል ኮሩ፤ ኢትዮጵያ በአንድ ልጅዋ አማካኝነት ባንዲራዋ በድጋሚ በኦሎምፒክ መድረክ ከፍ ብሎ ተውለበለበ። አፍሪካዊው አበበ ቢቂላ አገሩን ብቻ ሳይሆን አህጉሩንም አስጠራ። በዚህ ኦሎምፒክ አገራችን የአበበን አንድ ሜዳሊያ አስመዝግባ ውድድሩን አጠናቅቃለች።

በ1968 ሜክሲኮ ኦሎምፒክ አገራችን በአበበ ቢቂላ እየተመራች የቦክስና የብስክሌት ተወዳዳሪዎችን ጨምራ ይዛ ወደ ሰሜን አሜሪካ ተጓዘች። በዚህ ኦሎምፒክ አሸናፊነት ለአበበ ቢቂላ ተሰጥቶ ነበር። ሆኖም አበበ 15 ኪሎ ሜትር ያህል ከሮጠ በኋላ በህመም ምክንያት ወድድሩን አቋርጦ ወጣ። የአትሌቱ ማቋረጥ ሜዳልያ የማግኘት ተስፋ ያጨለመ ሆኖ ቢታይም ኢትዮጵያዊ ወኔ የተላበሰውና ብዙም ትኩረት ያልተሰጠው ማሞ ወልዴ የአበበን አደራ ተረክቦ ወድድሩን አሸነፈ፤ የኢትዮጵያ ሰንደቅ አላማ በማራቶን ድል የለመደውን ክብርም በኦሎምፒክ መንደር ለሦስተኛ ጊዜ እንዲውለበለብ አደረገ። አትሌት ማሞ ወልዴ ከዚህ በተጨማሪ በ10 ሺህ ሜትር ተወዳድሮ በኦሎምፒክ ታሪክ ከማራቶን በተጨማሪ የመጀመሪያውን ሜዳሊያ አጠለቀ። በመሆኑም አገራችን የሁለት ሜዳሊያዎች ባለቤት ሆና ውድድሩን አጠናቀቀች። ጀግኖቹ ግዳጃቸውን አጠናቅቀው ወደ አገራቸው ሲመለሱም ደማቅ አቀባበል ተደረገላቸው። ገድላቸውም ከትውልድ ትውልድ ሲነገር ይኖራል።

I. የሚከተሉት አረፍተ ነገሮች በምንባቡ መሰረት የያዙት ሀሳብ ትክክል ከሆነ "እውነት" ስህተት ከሆነ ደግሞ "ሐሰት" በማለት መልስ/ሽ።

_______1. ለኢትዮጵያ በኦሎምፒክ መድረክ ለመጀመሪያ ጊዜ የወርቅ ሜዳሊያ ያስገኘው ማሞ ወልዴ ነው።

_______2. ኢትዮጵያ በኦሎምፒክ ጨዋታዎች ለመጀመሪያ ጊዜ የተካፈለችው በ1956 ነበር።

_______3. አበበ ቢቂላ የሚልቦርንን ኦሎምፒክ ውድድር አቋርጦ ወጥቷል።

_______4. አድካሚው ውድድር የተባለው የአስር ሺህ ሜትሩ የረጅም ርቀት ሩጫ ነበር።

_______5. በሜክሲኮ በተደረገው የኦሎምፒክ ውድድር ማሞ ወልዴ የወርቅ ሜዳልያ ያስገኘው በማራቶን ውድድር ነው።

II. በ "ሀ" ሥር ለተዘረዘሩት ቃላት እና ሀረጋት በምንባቡ ውስጥ በያዙት ፍች መሰረት ተመሳሳያቸውን ከ "ለ" ሥር በመምረጥ አዛምድ/ጂ።

ሀ	ለ
1. ታሪክ ሰራ	ሀ. በመሃል አቆመ
2. መድረክ	ለ. ታሪክ
3. ያወሳል	ሐ. በአንገቱ አስገባ
4. ተካፈለች	መ. ድርሻዋን ወሰደች
5. አጠለቀ	ሠ. ተስፋ ቆረጠ
6. ባንዲራ	ረ. አደባባይ
7. ወኔ ተላበሰ	ሰ. ሀላፊነት
8. አደራ	ሸ. በጀግንነት ስሜት ተሞላ
9. ገድል	ቀ. ያወራል
10. አቋረጠ	በ. ተሳተፈች
	ተ. ድል አስመዘገበ
	ቸ. ሰንደቅ አላማ

III. የሚከተሉትን የተጓደሉ አርፍተ ነገሮች የያዙትን ሀሳብ የሚያሟላውን አማራጭ የያዘውን ፊደል በመምረጥ መልስ/ሽ።

11. 1964ን ቶኪዮ ካልን 1956ን _____________እንለዋለን።

ሀ. ሜክሲኮ ለ. ሜልቦርን ሐ. ሮም መ. ጃፓን

12. ኢትዮጵያ ከ1969 በፊት በተሳተፈችባቸው የኦሎምፒክ ውድድሮች አጠቃላይ ያገኘችው ሜዳሊያ ብዛት ____________ነው።

ሀ. ሁለት ለ. አምስት ሐ. ሦስት መ. አራት

13. አበበ ቢቂላ ክብረ ወሰን ያሻሻለበት የኦሎምፒክ ጨዋታ የተካሄደበት አገር __________ ናት።

ሀ. ኢትዮጵያ ለ. ጃፓን ሐ. ሜክሲኮ መ. ኢጣልያ

14. አበበ ቢቂላ በማራቶን ውድድር አቋርጦ ሲወጣ አስቀድሞ __________ያህል ኪሎ ሜትሮችን ሮጦ ነበር።

ሀ. አስራ አምስት ለ. አስር ሐ. ሃያ መ. አርባ ሁለት

አባሪ መ

ምንባብ ሦስት

በዛብህ ከተማሪ ቤቱ እየተመላለሰ አንድ አመት ሙሉ እፌታውሪሪ መሸሻ ቤት ምሳውንም ራቱንም እየበላ ይሄድ በነበረበት ጊዜ ከፌታውራሪ ጀምሮ በቤተሰቡ ሁሉ ዘንድ ስለሱ የነበረው ስሜት ካልጠየቁት የማይናገር ከመጠን ያለፈ ዝምተኛ ቀልድና ጨዋታ የማይወድ እጅግ ቁምነገራም ነው የሚል ነበር፡፡ እውነትም በጣም ቁምነገራምና ባልለመደው ሰው ፊት ሲሆን አንገቱን ደፍቶ ሌሎች የሚናገሩትን ከመስማት በቀር ካልጠየቁት መናገር የማይወድ ነበር፡፡ በጣም ከተቀራረባቸውና ከለመዳቸው ሰዎች ጋር ግን ጨዋታ አጥብቆ የሚወድና የሚያሳምር ነበር፡፡

በዛብህ ሰብለ ወንጌልን ማስተማር ከጀመረና ከተማለመድ በኋላ ወይዘሮ ጥሩአይነት ልጃቸውና ሀብትሽ ይመር ድሮ ከሚያውቁት በጭራሽ የተለየ ሰው ሆኖ አገኙት፡፡ ብዙ ጊዜ ማስተማሩን ሲጨርስ አንዳንድ ጊዜም ሰብለ ወንጌልን ሲሰለቻት ባንዳንድ ምክንያት ትምህርቱ ይቋዋረጥና አገሩ ሳለ ወይም በየተማሪ ቤቱ ሲዞር ያየውን የሰማውን የገጠመውን ያወጋቸዋል፡፡ ወሬው ሌላ ሰው እንደሚያወራው ሁሉ አንዳንዱ የሚያስቅ አንዳንዱ የሚያሳዝን አንዳንዱም የማያስቅ ወይም የማያሳዝን እንደሁም ተራ ወሬ ሊሆን ይችላል፡፡ አቀራረቡ ግን የሱ የግሉ ከሌላ ሰው አይተውት ወይም ሰምተውት የማያውቁት አዲስ ስለነበር ደስ ይላቸው ነበር ይወዱት ነበር፡፡ ወይዘሮ ጥሩ አይነት አንዳንድ ጊዜ ጨዋታ ሲያምራቸው የያዙት ፊትምል እንደሆነ ወይም ስፌት ይተውና " በዛብህ ሰብለን ይደክማታል እስቲ ትንሽ እረፍና ጨዋታ አምጣ" ይላሉ ከዚያ በዛብህ ተነስቶ ጨዋታ ለመፈለግ ከወዲያ ወዲህ እያሰበ ሲንጎራደድ ይቆይና ቁጭ ብሎ በሀሳቡ የመጣለትን ይነግራቸዋል፡፡

(ፍቅር እስከ መቃብር፣ 1973 ገፅ 187)

ከላይ የቀረበላችሁን ምንባብ መሰረት በማድረግ የሚከተሉትን ዓረፍተ ነገሮች የያዙት ሃሳብ ትክክል ከሆነ " እውነት" ስህተት ከሆነ ደግሞ "ሐሰት" በማለት መልሱ፡፡

...... 1. በዛብህ ትምህርቱን ከጨረሰ በኋላ ለአንድ አመት ሙሉ ፊታውራሪ መሸሻ ቤት ተመላልሷል፡፡

...... 2. በዛብህ ፊፅሞ ከሰዎች ጋር መሳቅና መጫወት የማይሆንለት ሰው ነበር፡፡

...... 3. ሰብለ ወንጌልን ፊደል ለማስለየት መምህሯ እንዲሆን የተመደበው በዛብህ ነበር፡፡

...... 4. የሰብለ ወንጌል እናት ወይዘሮ ጥሩ አይነት ፈትል መፍተልና ስፌት መስፋት ይችላሉ፡፡

...... 5. ወይዘሮ ጥሩአይነት በዛብህ የሚያስተምራቸው ትምህርት አልገባ እያላቸው ሰቸገሩ ነበር፡፡

ከዚህ በታች "እየ-" የሚለውን ቅጥያ እየጨመሩ ሂደትን የሚያመለክቱ ቃላት ከምንባቡ ወጥተዋል፡፡ እነዚህን መሰረት አድርጋችሁ የየራሳችሁን አስር አስር ቃላት መስርቱ፡፡

ለምሳሌ

ሀ. እየመላለሰ

ለ. እየበላ

ሐ. እያሰበ

1. ________
2. ________
3. ________
4. ________
5. ________
6. ________
7. ________
8. ________
9. ________
10. ________

በትዕዛዛቱ መሰረት መልሱ

ሀ)የሚከተሉትን ቦዶ ቦታዎች ምንባቡን መሰረት አድርጋችሁ በማሟላት ታሪኩን ለክፍል ጓደኞቻችሁ አንብቡላቸው፡፡

በዛብህ ከነፈታውራሪ መሸሻ ቤት________________ያህል ________________ ነበር፡፡በዛበህ ቂምነገራም ከመሆኑም ባሻገር __________ አንዳንዴም ካልጠየቁት መናገር________________ከለመዳቸው ሰዎች ጋር ግን ጨዋታ ______________፡፡ ቀደም ሲል ወ/ሮ ጥሩ አይነት በዛብህን በጥርጣሬ ቢያዩትም አሁን አሁን __________________ ወደውለታል፡፡ በተለያየ ምክንያት ትምህርቱ ሲቋረጥም ________________ያወጋቸዋል፡፡ አቀራረቡ ማራኪና____________________ስለሆነ __________________ነበር፡፡

ለ. ምንባቡ የያዘውን መልዕክት በአጭሩ ግለፁ

____

____

አባሪ ረ

የክፍል ትግበራ ዕርሃ ግብር

ቀናት	ርዕስ	ትግበራዎች
20 – 24/03/2003	• ትውውቅ	• ምልከታ ማካሄድ • ራስን ማስተዋወቅ • የጥናቱን አላማ ማስተዋወቅ
04/04/2003	• የትምህርት ይዘት ማስተዋወቅ • የአማርኛ የንግግር ድምፆችን ማስተዋወቅ (አናባቢ.ዎችና ተነባቢ.ዎች)	በድምፆቹ ንበትና አፃፃፍ ላይ ውይይት
07/04/2003	ምንባብ አንድ • የትምህርት ይዘትን ማስተዋወቅ • ምንባብ ማንበብ • ከምንባብ የወጡ መልመጃዎችን መተግበር	• አበይት ነጥቦች አስቀድመው ይተዋወቃሉ • ሰዋስዋዊ ይዘት ያላቸው ነጥቦች ይብራራሉ • ተማሪዎች ምንባቡን በዝምታ ያነባሉ • ከምንባብ የወጡ ጥያቄዎች ይሰራሉ
11/04/2003	ምንባብ አንድ • ትምህርቱ በድጋሚ ይከለሳል	• ሰዋስዋዊ ይዘቶች ደግመው ይከለሳሉ • ምንባቡ በድጋሚ በዝምታ ይነበባል • ከምንባብ የወጡ ጥያዊዎች ይሰራሉ(የቀሩ)
14/04/2003	ምንባብ ሁለት • የምንባቡ ርዕስ ይተዋወቃል	• መምህሩ ምንባቡን አንዴ ያነበዋል • ቀጥለው ተማሪዎች ያነባሉ • ለተረድኦት የሚያስቸግሩ ቃላት ይብራራሉ
18/04/2003	ምንባብ ሁለት	• ምንባብ ሁለት

		በድጋሚ ይነበባል • ሰዋስዋዊ ይዘቶች ማብራሪያ ይሰጥባቸዋል • ከምንባቡ የወጡ ጥያቄዎች ውይይት ይደረግባቸዋል
21/04/2003	ምንባብ ሦስት	• የምንባቡ ርዕስ ይተዋወቃል • ተማሪዎቹ ስለ ርዕሱ የሚያውቁትን እንዲናገሩ ይጋበዛሉ • መልመጃዎቹ በግል ቀጥሎም በብጤ ውይይት ይተገበራሉ
28/04/2003	ምንባብ አራት ድህረ ልምምድ ፈተና	ድህረ ልምምድ ፈተና ሁለቱም ተጠኝ ቡድኖች ይፈተናሉ

አባሪ ሸ

የምልከታ ማስታወሻ

በኦሮሚያ ክልላዊ መስተዳድር በምስራቅ ወለጋ ነቀምት ከተማ

1. ቅድመ ጥናት ተግባራት

ከህዳር 20፣2003 እስከ ህዳር 24/2003 በቡርቃ ጃቶ፣ ቡርቂቲ ሌቃ እና በኪጀማ ትምህርት ቤቶች በመገኘት በስድስት የመማሪያ ክፍሎች /ከአያንዳንዱ ትምህርት ቤት ሁለት ሁለት ክፍል/ ምልከታ ተካሂዷል፡፡

1. በኪጀማ ትምህርት ቤት የጥዋት ፈረቃ በ 20/04 2003 8ኛሲ እና 8ኛ ኤ ክፍሎች
2. ቡርቂቱ ሌቃ ከሰአት ፈረቃ 22/30/2003/ 8ኛኤ እና 8ኛቢ 1ኛውና 2ኛው ክ/ጊዜያት
3. ቡረቃ ጃቶ ከሰዓት ፈረቃ /23/03/2003 1ኛውና 4ኛው ክ/ጊዜያት
4. ጨለለቂ ከሰዓት ፈረቃ /24/03/2003 8ኛኤና 8ኛቢ 2ኛውና 5ኛው ክ/ጊዜያት

በምልከታ ወቅት የተከናወኑ ተግባራት

- በየትምህርት ቤቱቹ በተገኘሁ ጊዜ እራሴን አስተዋውቂያለሁ
- የየትምህርት ቤቶቹን የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ፈቃድ ካገኘሁ በኋላ በሚያስተምሩበት ወቅት ክፍል ውስጥ ተገኛቼ ትምህርቱን ተከታተያለሁ
- በሁለቱ ትምህርት ቤቶች ማለትም ቡርቂቱ ሌቃና ቡርቃ ጃቶ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የንባብ ትምህርት የቀረበ ሲሆን በሁለቱም ትመህርት ቤቶች ያስተማሩት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን መጀመሪያ ራሳቸው ምንባቡን በማንበብ ተማሪዎቹ እያነበቡ መልመጃዎቹን እንዲመልሷቸው አድርገዋል፡፡ በየቤት ሥራ መልክም የተወሰኑትን መልመጃዎች ለተማሪዎቹ ሰጥተዋቸዋል፡፡
- በተቀሩት በሁለቱ ጨለለቂና በኪጀማ ትምህርት ቤቶች ደግሞ በምልከታዬ ወቅት ከምንባቡ የወጡ ቃላት ትምርት እና የስዋስው ትምህርት እንደቀደም ተከተላቸው ሲቀርብ ተከታተያለሁ፡፡

ሰኞ 27/03/2003 በጨማለቂ 1ኛ ደጃ ትምህርት ቤት ተገኝቼ የተገኘሁበትን መከንያትና የጥናቴን አላማ አስተዋውቄያለሁ፤ የልምምድ ትምህርቱንም በቀጣዩ ሳምንት እንደምንጀምርና ከዚያ በፊት ግን በያዝነው ሳምንት አንድ የቅድመ ልምምድ ፈተና እንደሚወስዱ ለተማሪዎቹ አስረድቻለሁ፡፡

ሐሙስ 30/03/2003 የቅድመ ልምምዱ ፈተና ተሰጥቷል፡፡ የቁጥጥር ቡድኑን ነባር የአማርኛ ቋንቋ ምህሩ ሲፈትኑልኝ፣ በሙከራ ቡድንነት የተመረጡትን የ8ኛ ኤ ክፍል ተማሪዎችን እኔ ፈትኛቸዋለሁ፡፡ ፈተናውም ታርሞ ውጤቱ ተመዝግቧል፡፡

ሰኞ 04/04/2003 የልምምድ ክፍሉ ተጀምሯል በዕለቱ የቀረበው ርዕስ የአማርኛ ፊደላት ክለሳ የሚል ሲሆን ይህም በድምፆች ደረጃ ተከፍሎ የአማርኛ አናባቢና ተነባቢ ድምፃች ተለይተው ቀርበዋል፡፡ በተለይ በሳድስና ሳልስ እንዲሁም በግዕዝና ራብዕ ድምፃች መካከል ያለውን የንበት ልዩነት ለማስለየት ተሞክሯል ፡፡ይህ የተደረገውም ድምፆቹ ከአፍ መፍቻ ቋንቋቸው የኦሮምኛ ድምፆች ጋር ያላቸውን ተመሳስሎና ልዩነት እንዲረዱ ለማስቻልና አማርኛን በማንበብ ወቅት እንዳይቸገሩ ለማስቻል ነው፡፡

ትምህርቱ ሲቀርብም 'እንዴት ከዚህ እንጀምራለን በሚል ነው መሰል የመገረም ስሜት በተመላበት መልኩ ተማሪዎቹ እርስ በርስ ሲተያዩ ነበር በኋላ ላይ ግን ልብ ያሏቿቸው ልዩነቶች በድምፃቹና በፊደላቱ መካከል መኖራቸው ሲገለፅላቸውና በተግባርም ሲመለከቷቸው ወደ ትምህርቱ ተስበዋል፡፡የዕለቱ ትምህርትም በድምፆቹ ዙሪያ ሰፊ ልምምድ በማድረግተጠናቋል፤ ልምምዱም ትኩረት የተሰጠባቸው ድምፆችን የያዙ ቃላትን በምሳሌነት በማቅረብ ታግዟል

ሐሙስ 07/04/2003 በዚህ ክፍለ ጊዜ ቀደም ሲል የተማሯቸው አናበቢና ተነባቢ ድምፅች የተከለሱላቸው ሲሆን ተዘጋጅቶላቸው የነበረው ምንባብም ቀርቦ እንዲተዋወቁ ተደርጓል፤ በወቅቱም አጥኚው የመረጣቸው ቃላት አስቀድመው በሰሌዳ ላይ ተፅፈውላቸዋል፡፡ በቃላቱ ዙሪያም ለተወሰኑ ደቂቃዎች ውይይት የደበረገባቸው ሲሆን ፍቻቸውም ተነግሯቸው ወደ ማንበብ ሂደቱ ተገብቷል፡፡ ንባቡንም ተማሪዎቹ በየግላቸው እንዲያነቡት ተበረታተዋል፡፡ ሲያነቡም እየተዘዋወርኩ

ተመልክቻቸዋለሁ መልመጃዎቹንም ምንባቡን ደግመው በማንበብ እንዲመልሷቸው በየቤት ሥራ መልኩ ስጥቻቸዋልሁ የዕለቱ ትምህርትም በዚሁ ተጠናቋል፡፡

ሐሙስ 14/04/2003 ይህ እለት ስለቅጥያቻች ምንነትና አይነቶች ትምህርት የሰተጠበት ነው በዚህም ቅጥያዎች በቃላት ላይ እየተጨመሩ /እየተቀጠሉ/ ሌሎች ቃለትን መመስረት እንደሚያስችሉና ቅጥያዎቹም የተለያዩ ተግባራት እንዳላቸው ምሳሌዎችን በማቅረብ ተነጋግረናል ማስታወሻም ተሰጥቷቸዋል፡፡ ማስታወሻውም መነሻ ቅጥያዎችን፣ ውስጠ ቅጥያዎችን እና ድህረ ቅጥያዎችን የተመለከተ ነበር፡፡

ለምሳሌ ያህልም የ " አል-ም" መዋቅር በፋራሽነት የሚነሳ መሆኑን ለማመልከት

መጣ ------ አልመጣም

በላች ------ አልበላችም

ተመለከተ------አልተመለከተም የመሳሰሉትን ቃላት በማቅረብ ለማስረዳት ተሞክሯል፡፡ ተማሪዎቹም በተመሳሳይ መልኩ ቃላትን እንዲያረቧቸው አድርጌያለሁ፡፡ እየተዘዋወርኩም ተቆጣጥሪያለሁ በተጨማሪም ስለ '-ዎች' እና '-ኦች' ቅጥያዎች ጠቀሜታና በምን አይነት ቃላት ላይ እንደሚቀጠሉ ተጨማሪ ማብራሪያ ሰጥቻለሁ መልመጃም ሰርተዋል፡፡

18/04/2003 ዕለቱ ሰኞ ሲሆን የቀደመው ትምህርት ክለሳ ተደርጎበታል፡፡ የዕለቱ አዲስ የምንባብ ርዕስም ተዋውቋል፡፡ በምንባቡ ውስጥ የሚገኙትም ቃላት አስቀድመው የቀዋወቁ ሲሆን ምንባቡን ተማሪዎቹ በየግላቸው እንዲያነቡት ወረቀቱ ታድሏቸዋል፡፡ ምንባቡንም በታች ላይ የንባብ ሞዴል አካሄድ መሰረት በዝግታና በንዑስ ንዑስ ክፍሎች እየከፋፈሉ እንዲያነቡ ተበረታተዋል፡፡ በመቀጠል በየአንቀፁ ያሉትን አረፍተ ነገሮች አንድ በአንድ እያዩ አንቀፃቹ የያዙትን መልዕክት/ሀሳብ/ በጥንድ ከዚያም በቡድን እየሆኑ እንዲነጋገሩባቸው መመሪያ ሰጥቻቸዋለሁ፡፡ በመጨረሻም ከምንባቡ የወጡትን ጥያቄዎች እዚያው በተሰጣቸው ወረቀት ላይ እንዲመልሱ ተነግሯቸው ይህንኑ ሲያደርጉ ተመልክቻቸዋለሁ፡፡ በዚያም በመልሶቹ ላይ በኔ መሪነት በጋራ ውይይት አድርገናል፡፡ በዚህን ወቅት የተሳታፊዎች ቁጥር በአንፃራዊነት ጨምሮ አግኝቻለሁ፣ አብዛኞዎቹ ጥያቄዎችም በትክክል ተመልሰዋል ማለት ይቻላል፡፡

21/04/2003 ከሰላምታ ልውውጡ በኋላ ያለፈው ትምህርት ባጭሩ ተከልሶ የዕለቱ ምንባብ ርዕስ ተዋውቆ ወደ ልምምዱ ተገብቷል፡፡ በዕለቱም አስር የሚሆኑ ቃለትን /ተዘውታሪ ያልሆኑትን በምረጥ/ ሰሌዳ ላይ ከነፍቻቸው ፅፌላቸዋልሁ፡፡ ከዚህም ምንባቡን በፀጥታ እንዳያነቡት ነገርኳቸው ሲጨርሱ አንድ ወንድና አንዲት ሴት ተማሪዎችን ምንባቡን ለክፍሉ እንዲያነቡ ፍቃደኝነታቸውን በጠየቅ ጋበዝኳቸው፤ በመጠኑ ረዘም ያለ ጊዜ ቢፈጅባቸውም ምንባቡን ከተወሰኑ ግድፈቶች በስተቀር ባግባቡ ተወጥተውታል፡፡ በመቀጠልም ከምንባቡ የወጡ ጥያቄዎችን በየግላቸው እንዲከውኗቸው አድርጌ ተፊዕሚነቱንም እየተዘዋወርኩ ተመልክቻለሁ፤ ከጥቂቶቹ በስተቀርም ለክፍለ ጊዜው የተያዘለት ጊዜ ከመጠናቀቁ በፊት ጥያቄዎቹን አገባደዋቸዋል፡፡ በስተመጨረሻም በደንብ ግልፅ ያልሆኑላቸው ውሱን ጥያቄዎች ላይ ብቻ መለስተኛ ውይይት በማድረግ የዕለቱ ክፍለ ጊዜ ተጠናቋል፡፡

28/04/2003 ይህ እለት እስካሁን በታች ላይ የንባብ ሞዴል መርህ መሰረት ሲካሄድ የነበረው የልምምድ መርሃ ግብር የሚጠናቀቀበት መሆኑ ለተማሪዎቹ አስቀድሞ ተገልፆላቸዋል፡፡ በመቀጠልም የመደምደሚያ ፈተና እንደሚሰጣቸውና ውጤቱም ለመደበኛ የአማርኛ ቋንቋ መምህራቸው ተሰጥቶ ቀድሞ ከነበራቸው ውጤት ጋር እንደሚደመር በማስረዳት በጥንቃቄ እንዲሰሩት ማስሳቢያ ሰጥቻቸዋለሁ፡፡ ከዚህም ፈተናው ቀርቦላቸዋል ፈተናውም በልምምድ ወቅት ሲቀርቡ እንደነበሩት ክንውኖች ምንባቡና ከምንባቡ ዋወጡ ጥያቄዎችን የያዘ ነው፡፡

በዚሁ ዕለትም በተመሳሰይ ሰዓት ነባር መምህሩ በቁጥጥር ቡድንነት ለተመረጠው 8ኛ 'ቢ' ክፍል ፈተናውን አቅርበው ፈትነዋል፡፡ በመጨረሻም የሁለቱንም ክፍል ፈተናዎች አርሜ ውጤቱን መዝግቢያለሁ፡፡በቀጣዩ ቀንም የሚሞላ መጠይቅ እንዳለና መጠይቁንም በመሙላት እንዲተባበሩኝ በመጠየቅ ተሰናብቻቸዋለሁ፡፡

29/04/2003 በዚህ ዕለት የድህረ ፈተና ውጤታቸው ታርሞ የተመለሰላቸው ሲሆን ከዚያ በፊት ግን የዕሑፍ መጠይቁን እንዲሞሉ በተትኖላቸው የመረጃ ዝበት

እንዳይኖርና የፅሑፍ መጠይቆቹም በተሟላ መልኩ እንዲመለሱ እዚያዉ ክፍል ውስጥ እዲሞሉ ተደርጓል፡፡ መጠይቁን በሚመለብት ጊዜም ስማቸውን እንደማይፅፉና ትክክል የሚሉትን ብቻ እንዲሞሉ፣ ዳራቸውን ለሚጠይቀው ክፍል አንድም እውነተኛ መረጃ እንዲሰጡ ማሳሰሲያ ተሰጥቷቸዋል፡፡ አንዳንድ አስቸጋሪ ይሆናሉ የተባሉ የመጠይቁ ክፍሎችም በአፍ መፍቻ ቋንቋቸው /በአፋን አሮሞ/ተጨማሪ ገለፃ ተደርጎላቸዋል፡፡

በመጨረሻም የፅሑፍ መጠይቁ ከሁለቱም ተማሪዎች ዕጅ ተሰብስቦ ለትንተና ዝግጁ እንዲሆን ተደርጓል፡፡

አባሪ ሶ

የፅሑፍ መጠይቅ

በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የቋንቋዎች ጥናት ተቋም

የድህረ ምረቃ ትምህርት መርሃ ግብር (2003)

በስምንተኛ ክፊል ተማሪዎች የሚሞላ የፅሁፍ መጠይቅ

ውድ ተማሪዎች፡-

ይህ የቀረበላችሁ መጠይቅ የተዘጋጀው የታች ላይ (bottom up) የንባብ ሞዴል አንብቦ የመረዳት ክሂልን ለማዳበር ያለውን ውጤታማነትና ተተግባሪነት ለመፈተሽ የሚያስችል መረጃ ለማሰባሰብ በሚል ነው፡፡ ከመጠይቁ የሚገኘው መረጃም ጥናቱ የተነሳበትን አላማ ከግቡ ለማድረስ ወሳኝ ድርሻ ይኖረዋል ተብሎ ይታመናል፡፡ለምታደርጉልኝ ትብብር በቅድሚያ እያመሰገንኩ ትክክለኛ ነው ብላችሁ የምታስቡትን ምላሽ ብቻ በየግላችሁ እንድትመልሱ በአክብሮት እጠይቃለሁ፡፡

አመሰግናለሁ!

ማሳሰቢያ፡-

- በመጠይቁ ላይ ስም፣ክፍልና ተራ ቁጥር መፃፍ አይጠበቅባችሁም
- መጠይቁን በሌላ ሰው ማስሞላት፣ ከጓደኛ ወይም ከሌላ ሰው ጋር ተመካክሮ መሙላት የጥናቱን ውጤት ስለሚያዛባው በፍፁም አይፈቀድም
- መጠይቁ የሚሞላው በተሰጣችሁ የጊዜ ገደብ ብቻ ነው

ክፍል አንድ

ተፈላጊውን መረጃ በባዶ ቦታው በመሙላት አመልክት/ቺ፡፡

1. ፆታ ____________ 2. እድሜ ____________

3. የአፍ መፍቻ ቋንቋ ____________

4. ሌላ የምታውቀው/ቂው ቋንቋ/ቋንቋዎች/

 4.1. ____________

 4.2. ____________

 4.3. ____________

5. የአማርኛ ቋንቋን ፊደላት ለይቼ ማንበብ ____________

 ሀ. እችላለሁ ለ. አልችልም

6. ቀደም ሲል ሌላ የተማርክበት/ሽበት ትምህርት ቤት ስም (ካለ ብቻ)

 ____

ክፍል ሁለት

1. በአማርኛ ቋንቋ የተፃፉ የተለያዩ ፅሑፎችን (መፃህፍት፣ መፅሔቶች፣ ጋዜጦች ወይም በራሪ ወረቀቶችን) በማነብበት ወቅት ከጥቃቅን አሃዶች (units) ወደ ከፍተኛው ደረጃ በመሄድ መልዕክታቸውን ለመረዳት እሞክራለሁ፡፡

 ሀ. በጣም እስማማለሁ ለ. እስማማለሁ

 ሐ. አልስማማም መ. በጣም አልስማማም

2. ምንም ሳልደናቀፍ (ሳልቸገር) በአማርኛ የተፃፉ ፅሑፎችን በፍጥነት አንብቤ እረዳለሁ፡፡

 ሀ. በጣም እስማማለሁ ለ. እስማማለሁ

 ሐ. አልስማማም መ. በጣም አልስማማም

3. በንባብ ወቅት ትርጉማቸው የማይገቡኝን አዳዲስ ቃላትን በመፈተሽ ወይም መምህሬን በመጠየቅና በመረዳት ወደ ማንበብ ሂደቱ እመለሳለሁ፡፡

 ሀ. በጣም እስማማለሁ ለ. እስማማለሁ

 ሐ. አልስማማም መ. በጣም አልስማማም ግዕዝን ከራብዕ፣ ሳልስን

4. ከሳድስ ወዘተ እየለየሁ ማንበብና መፃፍ እችላለሁ፡፡ ለዚህም ሁልጊዜ ድጋፍ ይደረግልኛል፡፡

ሀ. በጣም እስማማለሁ ለ. እስማማለሁ

ሐ. አልስማማም መ. በጣም አልስማማም

5. ስህተቶችን በምፈፅምበት ወቅት መምህሬ ወዲያው እርማት በመስጠት እንዳስተካክል ጥቆማ ይሰጡኛል፡፡

ሀ. በጣም እስማማለሁ ለ. እስማማለሁ

ሐ. አልስማማም መ. በጣም አልስማማም

6. ተቀራራቢ ንበት ግን በተለያዩ ፊደላት የሚፃፍ ቃላትን (ለምሳሌ-ልጥ-ሊጥ፣ ቡና- ቡላ፣ ቀብር-ቀምበር ወዘተ) ለይቼ ማንበብ እችላለሁ፡፡

ሀ. በጣም እስማማለሁ ለ. እስማማለሁ

ሐ. አልስማማም መ. በጣም አልስማማም

7. በልምምዱ ወቅት ወደ ቡድን ወይም የጥንድ ውይይት በምንጋበዝበት ወቅት አስቀድመን ክንውኖቹን በየግላችን እንድንሞክራቸው ይደረጋል፡፡

ሀ. በጣም እስማማለሁ ለ. እስማማለሁ

ሐ. አልስማማም መ. በጣም አልስማማም

8. በልምምዱ ወቅት መምህሩ የተለያዩ ፊደላትን በማቅረብ አዳዲስ ቃላትን እንድንመሠርት፣ ወይም ቃላትን በማቀናጀት ሀረጋትን ከዚያም አረፍተ ነገሮችን እንድንመሠርት እንበረታታ ነበር፡፡

ሀ. በጣም እስማማለሁ ለ. እስማማለሁ

ሐ. አልስማማም መ. በጣም አልስማማም

9. በልምምዱ ላይ ከዝምታ ንባብ በተጨማሪ ብክፍል ውስጥ ድምፅን ከፍ አድርጎ በማንበብ የአማርኛ የአነባበብ ቅላፄን እንድንለማመድ እድሉ ይሰጠን ነበር፡፡

ሀ. በጣም እስማማለሁ ለ. እስማማለሁ

ሐ. አልስማማም መ. በጣም አልስማማም

10. በልምምዱ ወቅት ሲቀርቡልን የነበሩት ምንባቦች አንብቦ ለመረዳት ብዙም የሚያስቸግሩና በጥቃቅን አሃዶች ከፋፍሎ ለማየት የተመቹ ናቸው፡፡

ሀ. በጣም እስማማለሁ ለ. እስማማለሁ

ሐ. አልስማማም መ. በጣም አልስማማም

11.ለልምምዱ ከቀረቡት መንባቦች ከተቀረፁት መልመጃዎች የወጡትን ጥያቄዎች ለመመለስ ምንባቦቹን ደጋግሜ አነብ ነበር፡፡

ሀ. በጣም እስማማለሁ ለ. እስማማለሁ

ሐ. አልስማማም መ. በጣም አልስማማም

12.በግሌ በፀጥና በማንብበት ወቅት የማገኛቸውን አዳዲስ ሃሳቦች ካለኝ ገጠመኝና ዕውቀት ጋር በማዛመዱ መልዕክቱን ለመገምገም ሞክሬያለሁ፡፡

ሀ. በጣም እስማማለሁ ለ. እስማማለሁ

ሐ. አልስማማም መ. በጣም አልስማማም

13.ብግሌ በማነብበት ጊዜ በልምምዱ ወቅት የገኘሁትን ግንዛቤ ተግባራዉ ለማድረግ አሞክራለሁ፡፡

ሀ. በጣም እስማማለሁ ለ. እስማማለሁ

ሐ. አልስማማም መ. በጣም አልስማማም

14.በመማሪየ መፅሐፎቻችሁ ከተካተቱት ምንባቦች በተጨማሪ የአማርኛ ቋንቋ መምህራችሁ የተለያዩ ምንባቦችን ከጋዜጣ፣ ከመፅሔቶችና ከመፃህፍት አምጥተው እንድታነቡ ያደርጉ ነበር፡፡

ሀ. በጣም እስማማለሁ ለ. እስማማለሁ

ሐ. አልስማማም መ. በጣም አልስማማም

15. በልምምዱ ወቅት የአማርኛ ቋንቋ የንባብ ትምህርት በሚቀርብበት ጊዜ የተለየዩ የንባብ ስልቶችን (ትንበያን፣ መረጃን በግል ዕውቀት ጋር ማዛመድን፣ የፀሐፊውን አመለካከት መለየትን...) ለመለማመድ ዕድል ፈጥሮልኛል፡፡

ሀ. በጣም እስማማለሁ ለ. እስማማለሁ

ሐ. አልስማማም መ. በጣም አልስማማም

16.በንባብ ት/ቱ ወቅተ አስቸጋሪ ይሆናሉ የሚባሉ ሰዋሰዋዊ ጉዳዮችና አዳዲስ ቃላት አስቀድመው በመምህሩ መግለጫ ቀርቦባቸዋል፡፡

ሀ. በጣም እስማማለሁ ለ እስማማለሁ

ሐ. አልስማማም መ. በጣም አልስማማም

17. በ 'ታች ላይ' የንባብ ማስተማሪያ ሞዴል ስልት ሲቀርብልን የነበረውን ትምህርትና ልምምድ ተከታትያለሁ፡፡

ሀ. በጣም እስማማለሁ ለ. እስማማለሁ

ሐ. አልስማማም መ. በጣም አልስማማም

18. ንባብን 'ታች ላይ' ሞዴል ስልት ለማንበብ ልምምድ ማድረጌን በራሴ ምርጫና ፍላጎት የተለያዩ ፅሑፎችን ለማንበብ ያስችለኛል ብዬ አምናለሁ፡፡

ሀ. ብጣም እስማማለሁ ለ. እስማማለሁ

ሐ. አልስማማም መ. በጣም አልስማማም

በልምምድ ትምህርቱ ላይ ያለህ/ሽ ተጨማሪ አስተያየት

____

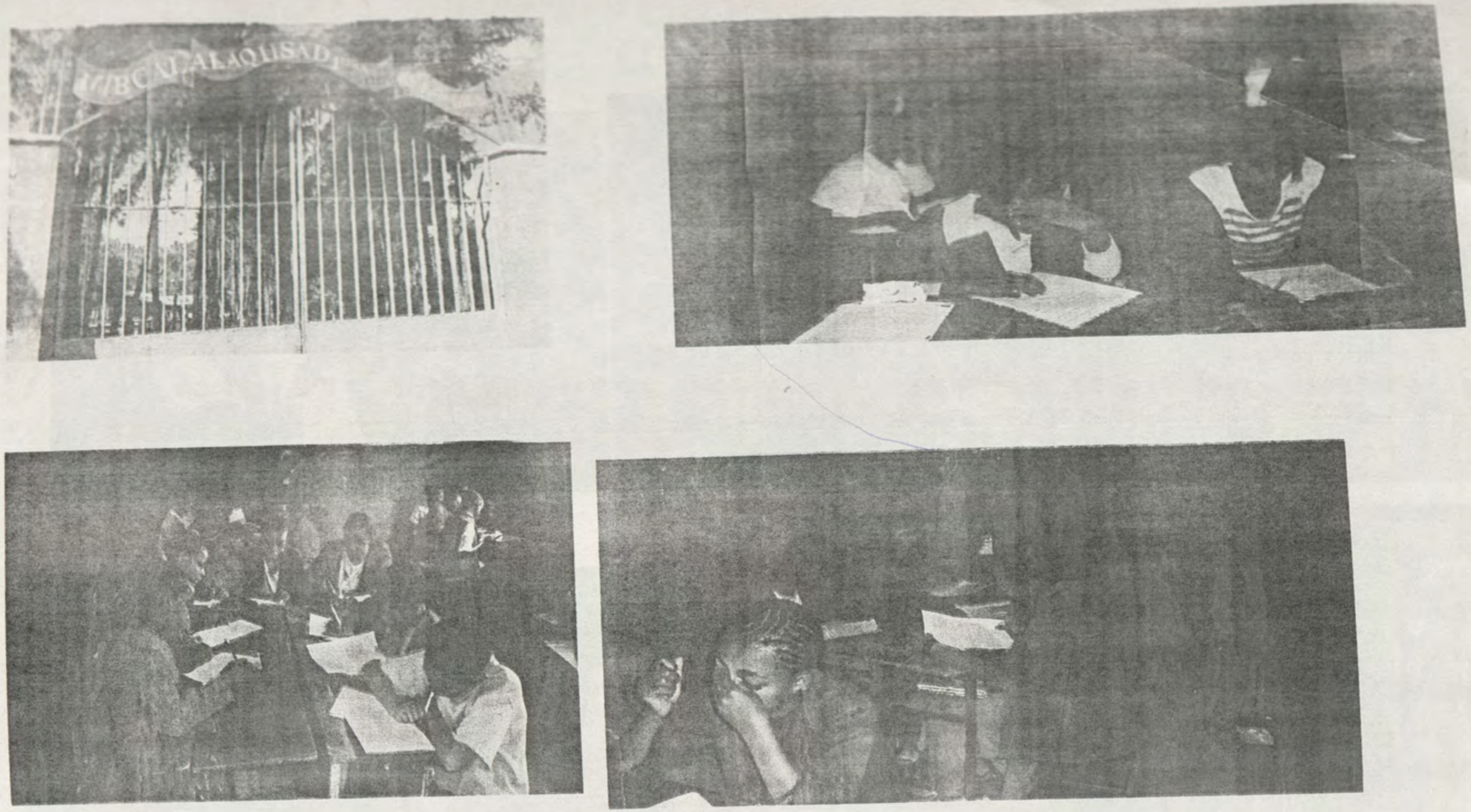
____

____

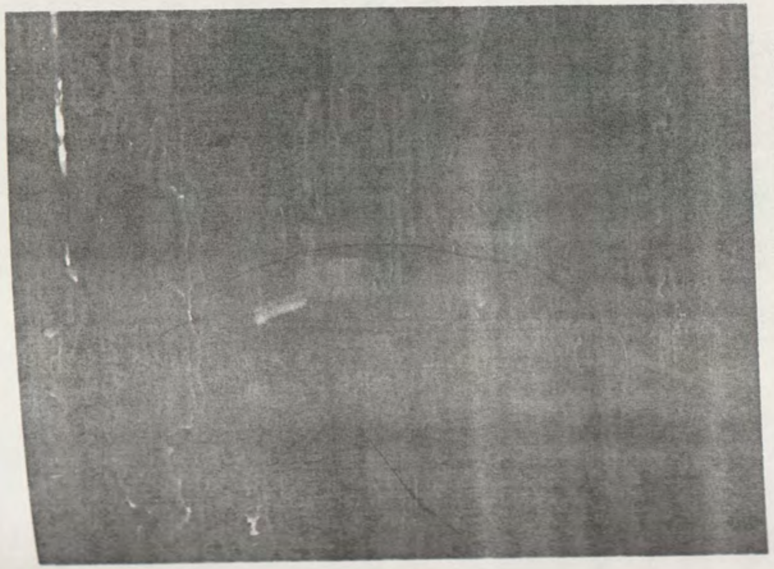
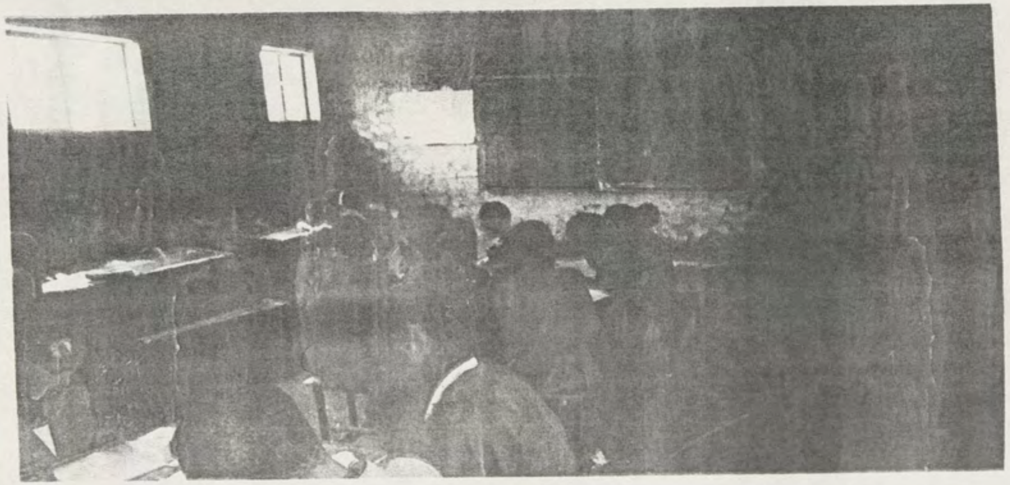
ለተደረገልኝ ትብብር በድጋሚ አመሰግናለሁ!

አባሪ [illegible]

በጥናቱ ወቅት የተነሱ ፎቶ ግራፎች



ተማሪዎች በልምምድ ላይ እያሉ የሚያሳዩ ፎቶ ግራፎች

ተማሪዎች በልምምድ ላይ እያሉ የሚያሳዩ ፎቶ ግራፎች

ማረጋገጫ

እኔ ከዚህ በታች ስምና ፊርማዬን ያስቀመጥኩኝ የድህረ ምረቃ ተማሪ፣ ይህ ጥናት የራሴ ስራና በጥናቱ ውስጥ የተጠቀምኩባቸውን ፅሁፎችና ምንጮች በትክክል የጠቀስኩ መሆኔን በፊርማዬ አረጋግጣለሁ።

1. ሥም ማሩፍ ደበበ

2. ፊርማ

3. አድራሻ፡- አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ

   የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነ-ጽሁፍ ክፍለ ትምህርት

   አማርኛ የማስተማሪያ ዘዴ

የካቲት 2003 ዓ.ም